
*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.*

Directora: María Raquel Coscarelli.
Tesisista: Sofía Picco.

- ✓ Tesina de grado.
 - ✓ Licenciatura en Ciencias de la Educación.
 - ✓ Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
 - ✓ Fecha: Mayo de 2007.
-

PRESENTACIÓN

En este trabajo nos hemos propuesto investigar la Metodología de la enseñanza como asignatura y como habilidad del desempeño profesional en la formación inicial de los profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1906 y 1920.

Nos interesa indagar cuestiones relativas a: ¿qué características tenía la formación de profesores en esas instituciones y en ese período? ¿Qué lugar ocupaba la Metodología de enseñanza en dicha formación? ¿Qué función se le asignaba a la Metodología de enseñanza en el desempeño áulico de los practicantes?

La formación de profesores en la Sección Pedagógica entre 1906 y 1914, y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1914 y 1920, se gestó y desarrolló en el marco de un proyecto fundacional integral para la Universidad Nacional de La Plata. Esa sólida formación científica y didáctica o pedagógica pretendida por Víctor Mercante para los futuros profesionales de la educación, además de la vocación que se debía sentir según su opinión, encontraron eco en una estructura y en un funcionamiento universitario que ya desde las ideas de su mentor, Joaquín V. González, apoyaron la formación docente como parte de las necesidades prioritarias de la cultura nacional.

Las articulaciones entre docencia, investigación y extensión, se convirtieron en un punto de coherencia entre las acciones llevadas a cabo en la Sección y la Universidad en su conjunto, evidenciando aquel carácter integral y la concepción de una institución moderna, progresista, experimental y científica que se pretendía construir en el sustrato positivista de la época. Al hablar de coherencia para ese período, no desconocemos que en una nueva profundización se encaren aspectos de discordancia que eclosionaron después de los primeros años fundacionales.

Siguiendo a Davini, entendemos a la formación docente como un proceso complejo y permanente “...de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales”¹. Además, abarca diferentes fases y ámbitos, a saber, la formación inicial, la biografía escolar previa y la socialización profesional. Sin desconocer la importancia formativa de estas dos últimas fases, nos concentraremos en este trabajo en analizar desde una perspectiva curricular la formación inicial de los profesores, es decir, aquella instancia institucional y formal de preparación para el ejercicio de la docencia. Aparecerán en un segundo plano de importancia referencias al ejercicio profesional en tanto algunas prescripciones pedagógicas y didácticas para, por ejemplo, la realización de las prácticas de enseñanza por los estudiantes, resultaban también recomendadas para los docentes ya recibidos.

Recurrimos al análisis de documentos. Tomamos como universo de análisis las *Revistas Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* y *Archivos de Ciencias de la Educación* que, en tanto órgano de difusión de las instituciones estudiadas, nos aportaron valiosos elementos para la reconstrucción de los trayectos formativos de los profesorado y para conocer ciertas características generales adjudicadas a la Metodología de la enseñanza. También analizamos escritos de Víctor Mercante y otros de Joaquín V. González quienes fueron referentes claves en la concreción de la formación de docentes en nuestra Universidad.

Pudimos analizar la presencia de un sustento positivista teniendo diferentes dimensiones formativas. Lo visualizamos en la secuencia y organización de las asignaturas del *currículum* en las que predominaría una supremacía de la teoría sobre la práctica, así como también en la exigencia de complementar las lecciones teóricas con instancias de observación y experimentación. Más allá de registrar constantes y dominantes manifestaciones sobre la principalidad de la ciencia.

El conocimiento del sistema nervioso y de cómo aprende el alumno eran puntos de partida del diseño curricular, de la formación docente, de la constitución de la pedagogía como disciplina y de la misma Metodología de la enseñanza. El *cómo enseñar* se constituía sobre la base del *cómo se aprende*.

Además, a partir del análisis de los programas de “Metodología general” y “Metodología especial” como asignaturas del *currículum*, y de la concepción de Mercante sobre éstas, pudimos inferir una confianza depositada en que un buen uso de la Metodología de la enseñanza facilitaría un desempeño profesional eficaz.

¹ Davini, 1995, p.79.

En el interjuego permanente entre el marco conceptual-referencial y el material empírico hemos construidos dos ejes a partir de los cuales analizar esa Metodología de enseñanza.

El primero es de carácter curricular e incluye por un lado, entenderla como asignatura del *curriculum* de la formación de profesores y, por el otro, como una habilidad profesional conformando parte de las intencionalidades formativas de éste. Para el primer caso encontramos dos materias centrales: “Metodología general” y “Metodología especial”. También en el curso de “Prácticas pedagógicas” aparecen elementos de peso que complementan las concepciones anteriores. Para el segundo caso, conceptualizamos la Metodología de enseñanza como una intencionalidad formativa, como aquella habilidad que los futuros profesores debían adquirir al atravesar la totalidad del *curriculum* previsto.

El segundo eje se conforma entendiendo a la Metodología de enseñanza como una habilidad del profesional docente que facilita el desempeño en el aula. Existía confianza en que un buen uso de ella, aportaría eficacia al logro del aprendizaje en los alumnos. El otro extremo de este eje visualizaba a esta habilidad del desempeño profesional 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, 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 sobre la formación de formadores. En las instituciones mencionadas, la preocupación por la formación docente ha sido constante. Una profesión que 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.

Por último aunque en un segundo plano, nos interesa destacar 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.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1 – 1 – Definición del objeto de estudio.

1 – 1 – a – Delimitación del campo conceptual.

El objeto de estudio de esta investigación se configura en torno a la Metodología de enseñanza como asignatura y como habilidad del desempeño profesional en la formación inicial de los profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1906 y 1920.

Nos interesa indagar cuestiones relativas a: ¿qué características tenía la formación de profesores en esas instituciones y en ese período? ¿Qué lugar ocupaba la Metodología de enseñanza en dicha formación? ¿Qué función se le asignaba a la Metodología de enseñanza en el desempeño áulico de los practicantes?

Desde sus orígenes, nuestra Casa de Altos Estudios puso especial atención en la formación de los docentes que se desempeñarían en las escuelas medias así como también de aquellos que se interesaban por la docencia en las distintas Facultades. Ya en la Memoria enviada por Joaquín V. González al por entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Marcelino Ugarte, el 12 de Febrero de 1905, aparecía la exigencia imperiosa para nuestro país y nuestra cultura de formar profesores de enseñanza secundaria², además del germen de la futura Universidad.

González se desempeñaba en aquel año como Ministro de Instrucción Pública de la Nación y desde su cargo, propugnó la nacionalización de la Universidad Provincial. El marco legal de esta institución se conformó con la Ley Nacional 4699 del 25 de Septiembre de 1905 que aprobaba el Convenio firmado el 12 de Agosto de ese mismo año entre la Provincia y la Nación, considerado el hito fundacional.

Desde entonces, la Universidad Nacional de La Plata ha desarrollado variadas estrategias para la formación de docentes de los diferentes niveles del sistema educativo. Mencionamos a continuación algunos ejemplos que dan cuenta de esa diversidad y complejidad:

1) Coscarelli ancla su investigación en las características adoptadas por la formación de profesores de Física en el Proyecto Fundacional de nuestra Casa, entre 1906 y 1920. Recupera “...*las iniciativas destinadas a la preparación de los docentes del Instituto de Física y las que estos dedicaban a los profesores de la especialidad de otros niveles de enseñanza*”³. Analiza las prácticas formativas en la Sección Pedagógica y en el Instituto de Física, articuladas por el principio de correlación, y la confluencia de una “...*tradición pedagógica basada en la psicología experimental con rasgos técnicos normalizadores-disciplinadores...*” y de una “...*tradición alemana (...)* [con] *énfasis en lo académico...*”⁴.

2) En la Sección Pedagógica entre los años 1906 y 1914, en la Facultad de Ciencias de la Educación desde 1914 hasta 1920, y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde entonces, la formación de profesores ha sido un eje central en torno al cual se ha ido constituyendo el *currículum*⁵. Desde los primeros años del siglo XX, el principio de correlación permitía la articulación interinstitucional de los estudios. En este sentido, 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 su título de Profesor en Enseñanza Secundaria o Profesor en

² González, Memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12 de Febrero de 1905, en Castiñeiras, 1985a, p.111.

³ Coscarelli, 2006, p.10.

⁴ Coscarelli, *op.cit.*, p.11.

⁵ En este trabajo optamos por las expresiones “*currículum*” y “*currícula*”, singular y plural respectivamente. Las escribimos en cursiva en tanto están tomadas del latín, al igual que otros términos que utilicemos en otros idiomas. Mantenemos este criterio aún cuando Terigi nos informa de la aceptación de la expresión “*currículum vitae*” (acentuada) por parte de la Real Academia Española; situación que plantea interrogantes y que abriría la posibilidad de utilizar los términos en su forma en latín o castellanizada de manera indistinta. (Terigi, 1999, p.28).

Enseñanza Secundaria y Superior, según el caso. También en la misma Casa se formaron y se forman actualmente profesores en diversas especialidades.

3) Por otra parte, hemos visto que en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se realizan diversas acciones destinadas a la formación de docentes de diferentes niveles y especializaciones a través de la extensión universitaria. Desde hace algunos años estamos investigando la formación de sujetos en la extensión⁶, una función universitaria básica –junto con la docencia y la investigación– que no se visualiza como una práctica prioritariamente formativa. Igualmente, se generan distintos cursos o seminarios en el marco de la Secretaría de Extensión que se destinan a la formación permanente de docentes.

De esta importante trayectoria en la formación docente, en el presente trabajo nos interesa centrar nuestra atención entre los años 1906 y 1920, en los que se desarrollaron las primeras acciones destinadas a la formación de profesores. Éstas formaron parte –como veremos– de las preocupaciones de la política funcional de la Universidad Nacional de La Plata.

Nos ocuparemos específicamente de las características de las prácticas formativas destinadas a la preparación de profesionales en la Sección Pedagógica entre 1906 y 1914, y en la Facultad de Ciencias de la Educación creada a partir de ese año sobre la base de la mencionada Sección y hasta 1920.

Después de realizar una descripción general de estas acciones en el capítulo 2, nos detendremos en los próximos en el análisis de la importancia de la formación metodológica en los futuros profesionales. En el capítulo 3 profundizaremos en “Metodología general” y “Metodología especial” en tanto asignaturas de los *curricula*. Por su parte, en el capítulo 5, desde aquellos autores que se han dedicado al estudio de las tradiciones de formación docente, miraremos el lugar asignado a lo metodológico en la preparación de estos profesores.

Las consultas efectuadas al órgano difusor de las acciones institucionales de entonces –la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* hasta 1914 y la *Revista de Ciencias de la Educación* desde esa fecha hasta 1919– aportaron muestras de la confianza depositada en el método. El método científico sustentando en los principios del positivismo conducía al descubrimiento de conocimientos verdaderos a través de la experimentación. Al igual, el método de enseñanza, probado y apoyado en ciertas leyes llevaba eficazmente al logro del aprendizaje en los alumnos, como veremos en el capítulo 4.

Nos interesa visualizar las características de esta formación metodológica, la importancia adjudicada en el conjunto de la preparación profesional, así como también contextualizar estos casos en aquellas tradiciones de formación docente que las sustentaban.

1 – 1 – b – Acotamiento del universo de análisis.

1 – 1 – b – 1 – Enmarcamiento histórico de las relaciones.

La elección del período –1906-1920– para estudiar la formación de docentes, como ya mencionamos, se sustenta en una serie de criterios vinculados a la emergencia, desarrollo y quiebre del proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La Plata.

Dicho proyecto que venía quizás gestándose desde varios años antes, encontró en el año 1905 las condiciones de posibilidad política y legal (en la Memoria, el Convenio y la Ley ya citadas), pero halló concreción en los claustros universitarios en 1906, dando lugar al desarrollo de sus primeros cursos, enmarcando las primeras interacciones entre docentes y alumnos. Por este motivo, realizamos nuestro recorte epocal a partir de 1906 considerando que fue el año en el que se iniciaron los estudios regulares en la Sección Pedagógica en el marco de la Universidad Nacional.

Joaquín V. González estuvo en la Presidencia de la Universidad hasta 1918, año en el que lo sucedió Rodolfo Rivarola. La segunda mitad de la década de 1910 vio declinar progresivamente “...un proyecto integral y sistemático de formación científica y profesional, extensión e investigación, posicionado en la contribución al progreso de nuestra sociedad”⁷.

⁶ Nos referimos específicamente a dos proyectos acreditados en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a saber: 1- “*Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión en la Universidad Nacional de La Plata entre 1996 y 1999*”, dirigido por el Lic. Manuel Argumedo y codirigido por la Prof. María Raquel Coscarelli, período 2000-2003; 2- “*La formación de formadores en los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1983-2003*”, dirigido por la Prof. María Raquel Coscarelli y codirigido por el Lic. Manuel Argumedo, período 2004-2007.

⁷ Coscarelli, *op.cit.*, p.1.

En lo que fue la quinta gestión de la Universidad Nacional de La Plata, Coscarelli⁸ ubica un momento clave para la visualización de una transición, con elementos nuevos y viejos, como en todo proceso socio-histórico. Más precisamente, el 18 de Agosto de 1918 (bajo la presidencia de Rivarola), se llevó a cabo la Octava Asamblea General de Profesores y, para la autora, éste fue un espacio relevante en cuanto a la explicitación de contradicciones y líneas en tensión se refiere.

Coscarelli menciona el agotamiento del proyecto inicial y la inadecuación de la Universidad a las nuevas demandas de la sociedad; sumado a la ausencia de González quien fue el impulsor de dicho proyecto y que estaba cediendo el lugar a los sucesores. Asimismo, a partir de 1916 se evidenciaban los signos de una crisis de financiamiento⁹.

No es menor mencionar aquí –aunque no nos explayaremos al respecto- la crisis estudiantil iniciada en 1917 en la Facultad de Agronomía y Veterinaria que se fue agudizando y generalizando a toda la Universidad en los años venideros, desencadenando la renuncia de Rivarola en Junio de 1920¹⁰.

Finocchio contextualiza la reforma curricular de 1920 y el cambio de la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación por su otra actual, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por una parte en las influencias de la Reforma Universitaria de 1918 que, en la ciudad de La Plata, culminaron a mediados de aquel año y, por otra, en los influjos de la corriente idealista en el pensamiento argentino¹¹.

Levene explicaba que los estudios de la Sección de Historia, Filosofía y Letras, poseían una cantidad menor de estudiantes en comparación con aquellos que cursaban la carrera pedagógica. Consideraba que una de las poderosas razones que daba cuenta de las diferencias de matrícula, radicaba en que algunas materias que figuraban en los planes de estudios de los profesorados (excepto claro el de Pedagogía y Ciencias Afines) no se dictaban efectivamente. Esta situación desencadenaba, según el nuevo Decano, el otorgamiento de equivalencias forzadas a aquellos interesados en obtener un título para el que no siempre estaban disponibles las cursadas¹².

Como veremos en el próximo capítulo, la Sección de Historia, Filosofía y Letras, también aspiraba a convertirse en Facultad. En la Memoria del 12 de Febrero de 1905 que mencionamos ya estaba claramente expresada esta intención. Para González, esta Sección, junto con la de Pedagogía, comenzaba sus actividades bajo la protección de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales pero, tan pronto se fortalecieran, se convertirían en Facultades independientes¹³.

La creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1914 debilitó este proyecto pero parecería que en la incorporación del término “Humanidades” en 1920, resurgiría una reminiscencia de estas ideas o, tal vez, un intento de equiparar los estudios de ambas Secciones que, desde la perspectiva expresada por Levene, estarían desequilibrados.

En el mismo sentido, Finocchio expresa:

“...La inclusión de las humanidades se debió no tanto a una novedad, sino a la recuperación de un aspecto de la Facultad que se consideraba descuidado. En efecto, las disciplinas que abarcaban la sección de Historia, Filosofía y Letras habrían sido relativamente abandonadas en la práctica”¹⁴.

Paralelamente, a partir de 1920, Dagfal informa que las Ciencias de la Educación –y por consiguiente, la Psicopedagogía- fueron desplazadas a un segundo plano, en el marco de una declinación tardía del positivismo¹⁵.

⁸ Coscarelli, *op.cit.*

⁹ Coscarelli, *op.cit.*, p.115.

¹⁰ Coscarelli, *op.cit.*, p.115. También se sugiere la lectura de Castiñeiras para ampliar los detalles del conflicto estudiantil y las diferentes resoluciones adoptadas por el entonces Presidente de la Universidad (Castiñeiras, 1985b, pp.82-91).

¹¹ Finocchio, 2001, p.30.

¹² Levene, R. “Notas sobre la reforma del plan de estudios”. *Revista Humanidades*, I, 530-532; citado en Finocchio, *op.cit.*, pp.30-31.

¹³ González, Memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12 de Febrero de 1905, en Castiñeiras, 1985a, p.147. También es un dato reconocido por Rivarola y Mercante, 1909.

¹⁴ Finocchio, *op.cit.*, p.30.

¹⁵ Dagfal, 1998, p.1.

Por su parte, Ali Jafella¹⁶ también reconoce la declinación del proyecto fundacional hacia 1920. Si bien considera que confluyeron múltiples y complejas causas en la producción de esta situación, se detiene en las siguientes:

En primer lugar, analiza la posible convergencia entre la línea del positivismo¹⁷ que tuvo mayor recepción en la Universidad Nacional de La Plata a principios de siglo XX y la adhesión a la Reforma Universitaria. En este sentido, informa que en el período tuvo influencia como parte de la corriente positivista la interpretación spenceriana del principio darwiniano de selección natural que, derivado al campo social, desencadenaba en la supervivencia del más apto. Estas ideas llevadas a las aulas y a las prácticas educativas universitarias en general, podrían haber derivado –según sostiene la autora- en cierta selección de los estudiantes y profesores, en un elitismo académico, en el fortalecimiento del autoritarismo pedagógico. Cuestiones éstas claramente rechazadas por los impulsores de la Reforma, aún en contextos como el nuestro sin la tradición teológica que primaba en Córdoba.

En segundo término, Ali Jafella resalta otro aspecto que puede haber influido en la caída del positivismo y que se halla en relación con lo anterior. Ese elitismo oligárquico que fue inundando los claustros universitarios platenses, encontraba fuertes resistencia en los sectores medios –de origen migratorio o criollo- que luchaban por ingresar a la Universidad y obtener una titulación. Asimismo, la autora relaciona este elitismo con el progresivo retroceso de las prácticas de extensión tan estimuladas en el proyecto inaugural de Joaquín V. González¹⁸.

En tercer lugar, la autora que estamos citando aquí, menciona otro factor, de carácter externo en este caso, que influyó en la caída del positivismo local, a saber, la fractura del positivismo a nivel filosófico. Destaca que desde fines del siglo XIX en el continente europeo comenzó a conformarse la filosofía antipositivista, “...a través de concepciones de retorno al pasado...”, como fueron el neokantismo, el neohegelianismo y el neotomismo¹⁹.

Por otra parte, Ali Jafella informa que para la misma época, se inició a partir de la obra de Nietzsche una crítica a la filosofía racionalista, y la primera mitad del siglo XX vio surgir líneas de pensamiento –como la fenomenología de Husserl o la continuidad marxista en la Escuela de Frankfurt- que con diversos grados de explicitación se oponían al positivismo reinante hasta entonces.

Para la autora esto no significó el exterminio del positivismo sino que esta línea sufrió transformaciones y se acomodaron en lo que hoy genéricamente se suele denominar “neopositivismo” o “filosofía empírico-analítica”²⁰.

A estas causas mencionadas por Ali Jafella, relativas a la caída del proyecto fundacional, del positivismo y de las repercusiones de la Reforma Universitaria de 1918, Coscarelli agrega complementariamente otras dos de carácter nacional e internacional respectivamente, referidas a factores socio-políticos.

En el plano nacional la autora alude a la asunción de Yrigoyen como presidente en 1916. Este cambio en el poder político significó que los grupos que tradicionalmente detentaron el poder, pasaran a un segundo plano. A su vez, los nuevos grupos dirigentes de la clase media, adoptaron ideologías contrarias al positivismo²¹.

“...La huelga estudiantil 1918-1920 y el movimiento reformista plasmaban la protesta contra una Universidad que resistía la sustitución de grupos dirigentes por otros afines a los cambios políticos de 1916; esto se manifestaba en un contexto cultural también renovado en un momento de transición hacia una universidad de masas y el fin de la universidad elitista”²².

¹⁶ Ali Jafella, 2001.

¹⁷ En otro trabajo la autora informa que el positivismo cuenta con August Comte (1798-1857) como primera figura en Francia. Esta corriente, en el plano filosófico y en lo que respecta al saber científico, rechaza radicalmente la metafísica y prioriza las ciencias experimentales de base biológica (Ali Jafella, 2006, p.71).

¹⁸ En un artículo publicado recientemente profundizamos en esta relación que propone Ali Jafella, recuperamos escritos de otros autores y del mismo González quien reconocía que las acciones de extensión universitaria habían entrado en un período de cierto letargo a partir de 1915 (Picco, 2007).

¹⁹ Ali Jafella, 2001, p.9.

²⁰ Ali Jafella, *op.cit.*, p.9.

²¹ Weinberg, Gregorio: *Modelos Educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz-Unesco, 1984, pg.204; citado en Coscarelli, *op.cit.*, p.49.

²² Coscarelli, *op.cit.*, p.49.

Por otra parte, Coscarelli menciona las fracturas producidas en el plano internacional en las visiones prevalecientes hasta entonces. La primera guerra mundial conmocionó al mundo y erosionó los cimientos de esa fe en el progreso que parecía no encontrar fin. A su vez, la Revolución Rusa en 1917 mostraba la búsqueda de alternativas a los modelos imperantes²³.

Hasta aquí hemos expuesto aquellos factores que, desde diferentes planos de incidencia, contribuyen a fundamentar los criterios del recorte epocal realizado en este trabajo.

1 – 1 – b – 2 – Establecimiento del contexto físico en el que se sitúa el objeto.

En lo que refiere al recorte espacial, localizaremos nuestro objeto de estudio en la Universidad Nacional de La Plata. Específicamente, nos concentraremos en la formación de profesores en la Sección Pedagógica entre los años 1906 y 1914, y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1914 y 1920.

Puesto el centro en estas instituciones, obligadamente haremos alusiones a otros dos espacios. Por un lado, a los Colegios dependientes de la Universidad –a saber, la Escuela Graduada de Varones, el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas- que junto con la Escuela Normal de La Plata, se convirtieron en ámbitos de experimentación y práctica para los profesores y estudiantes de la Sección Pedagógica y de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Por otro lado, referiremos –siempre secundariamente- a las distintas Facultades que brindaban esa sólida formación científica pretendida y reiterada por Mercante como veremos, en tanto por intermedio del principio de correlación, sus estudiantes recibían su preparación pedagógica en nuestra actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Los títulos de Profesor en las distintas especialidades demandaban que los interesados acreditaran asignaturas en al menos dos Unidades Académicas.

1 – 2 – Objetivos.

1 – 2 – a – Objetivo general:

- Analizar la Metodología de la enseñanza como asignatura y habilidad del desempeño profesional en la formación inicial de los profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1906 y 1920.

1 – 2 – b – Objetivos específicos:

- Caracterizar desde una perspectiva curricular las características 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 los años 1906 y 1920.
- Describir las asignaturas “Metodología general” y “Metodología especial” del *currículum* 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 los años 1906 y 1920.
- Analizar 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 los años 1906 y 1920 desde diferentes modelos formativos recuperando el lugar de la preparación metodológica.

1 – 3 – Fundamentación del proyecto.

1 – 3 – a – Antecedentes históricos e importancia del tema.

Consideramos que el tema de esta investigación cobra relevancia desde una perspectiva pedagógico-didáctica, curricular e histórica al proponer el análisis de la preparación metodológica de los futuros profesores que se formaron a principios del siglo XX en lo que hoy conocemos como Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

²³ Halperin Donghi, Tulio: *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 2002, p.100; citado en Coscarelli, *op.cit.*, p.50.

Hemos encontrado trabajos que por su pertinencia temática se convirtieron en antecedentes para esta investigación. Conformamos cuatro grupos con ellos a partir de la perspectiva desde la que valoramos su aporte.

Un primer grupo está integrado por los trabajos de Ali Jafella²⁴, Finocchio y colaboradores²⁵, y Southwell²⁶. Estos comparten una mirada sobre los orígenes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, principal o secundariamente abordan el período 1906-1920 y dan cuenta de la formación de profesores.

De la primera autora mencionada, tomamos básicamente dos escritos que analizan las perspectivas filosófico-científicas y pedagógicas que confluyeron en el período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata. Permiten analizar las ideas y los sujetos que las encarnaron, posibilitando una mirada de la complejidad de los procesos institucionales que tuvieron lugar.

Por su parte, el trabajo de Finocchio da cuenta de aquellos procesos centrales de la historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de las carreras que se cursaron y que se cursan en ella.

Finalmente Southwell analiza la constitución del campo pedagógico desde principios del siglo XX sobre bases positivistas y de psicología experimental, para luego focalizar su atención en la carrera de ciencias de la educación entre los años 1960 y 1970. Recupera a los sujetos y líneas teóricas que dejaron sus marcas en la fundación de la carrera de ciencias de la educación.

Un segundo grupo de antecedentes se integra con el estudio de Castiñeiras²⁷ quien a fines de la década del '30 realiza un extenso trabajo sobre la historia de la Universidad de La Plata desde su fundación como Universidad Provincial a fines del siglo XIX. Aporta variedad y cantidad de documentos, conferencias, tratados, decretos, de los cuales tomamos aquellos pertinentes al período y a las instituciones abordadas en este trabajo.

El tercer grupo de antecedentes lo constituye la investigación de Coscarelli²⁸ que profundiza en la formación de profesores de Física en el período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata. Estos profesionales se formaban en el Instituto de Física pero también en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación, articulando los estudios por el principio de correlación. Como ya mencionamos, este trabajo analiza la confluencia de una “...tradición pedagógica basada en la psicología experimental con rasgos técnicos normalizadores-disciplinadores...” y de una “...tradición alemana (...) [con] énfasis en lo académico...”²⁹.

Por último, constituimos un cuarto grupo de antecedentes en el que incluimos a Puiggrós³⁰ y Dussel³¹. Desde diferentes perspectivas, ambas autoras analizan las ideas y las acciones de Joaquín V. González y Víctor Mercante –dos personajes claves al momento de estudiar la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación a principios del siglo XX en nuestra Universidad-, y las bases complejas del positivismo hegemónico en la época.

Cada uno de estos antecedentes nos aporta valiosas categorías conceptuales con las cuales abordar nuestro objeto de estudio, pero la perspectiva de abordaje que proponemos es novedosa en tanto indaga acerca de las características y de la relevancia de la preparación metodológica en la formación de los profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1906 y 1920. Nos interesa visualizar la importancia de esa Metodología de enseñanza en la formación inicial³² de los profesores y su proyección en el ejercicio profesional.

1 – 3 – b – Formulación del marco teórico general.

Davini conceptualiza la formación docente como un proceso complejo y permanente “...de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-

²⁴ Ali Jafella, 1999; Ali Jafella, 2001.

²⁵ Finocchio, *op.cit.*.

²⁶ Southwell, 2003.

²⁷ Castiñeiras, 1985a; Castiñeiras, 1985b.

²⁸ Coscarelli, *op.cit.*

²⁹ Coscarelli, *op.cit.*, p.11.

³⁰ Puiggrós, 1990.

³¹ Dussel, 1996; Dussel, 1997.

³² Esta categoría pertenece a Davini (*op.cit.*) y hablaremos sobre ella en el próximo apartado.

*profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales*³³. Además, abarca diferentes fases y ámbitos, a saber, la formación inicial, la biografía escolar previa y la socialización profesional. La biografía escolar aparece en los estudiantes de magisterio, según la autora, como resultado del tránsito previo por el sistema educativo; al ingresar al nivel terciario o universitario –en los que se lleva a cabo en nuestro país la formación de maestros y profesores- los sujetos cargan con su experiencia como alumnos que actuaría como “... *“fondo de saber”* [y] *orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes*”³⁴. Por su parte, la socialización profesional es también una instancia formativa pero que tiene su lugar en el propio puesto de trabajo, en el espacio profesional, aprendiendo allí aquellos usos, costumbres y reglas que hacen al desempeño del rol.

Sin desconocer la importancia formativa de estas fases, nos concentraremos en este trabajo en analizar la formación inicial de los profesores, es decir, aquella instancia institucional y formal de preparación para el ejercicio de la docencia. Aparecerán en un segundo plano de importancia referencias al ejercicio profesional en tanto algunas prescripciones pedagógicas y didácticas para, por ejemplo, la realización de las prácticas de enseñanza por los estudiantes, resultaban también recomendadas para los docentes ya recibidos y en ejercicio.

Realizaremos una mirada curricular de esta formación inicial de profesores que, como ya dijimos, se llevaba a cabo en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1906 y 1920.

El término *curriculum* se encuentra en la actualidad caracterizado –fundamentalmente- por dos adjetivos: polisémico y complejo. Es decir, existe una multiplicidad de sentidos y significados asociados al mismo; esta palabra en el discurso de diferentes sujetos alude a diversos objetos o, mejor dicho, cada mención construye un objeto diferente³⁵. Por otra parte, la complejidad se relaciona directamente con las múltiples corrientes teóricas que estudian o se han dedicado a analizar las problemáticas curriculares. La diversidad de significados que –desde diferentes posturas teóricas- se le asignan al *curriculum* condiciona la mirada y ancla el origen en distintos puntos de la historia.

Salinas, por su parte, entiende al *curriculum* como “...*ámbito de reflexión, investigación y teorización*”. Reconoce también múltiples significados que se le asignan al término, a saber, como plan de estudios; como actividades organizadas de enseñanza; como proyecto que da sentido y coherencia a la oferta educativa; y como cruce de prácticas diversas que definen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada uno de estos sentidos, según considera el autor, es más abarcativo que el anterior³⁶.

Sin desconocer estas características del campo curricular actual y a los fines de este trabajo, acordamos con Davini cuando señala:

“...desde nuestra perspectiva, el estudio de los planes y programas ofrece una contribución *estratégica*, al posibilitar el análisis de las competencias específicas que se adscriben al magisterio, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan para el proceso de formación de grado”³⁷.

En este sentido, realizamos una caracterización de la formación de profesores en el segundo capítulo, para luego concentrarnos en el tercero en el análisis de los programas de “Metodología general” y “Metodología especial”. Nos interesa recuperar las intencionalidades formativas y los contenidos que se seleccionaban para cada una de estas asignaturas, así como también las prescripciones que –como todo texto curricular- emanaban para el encauzamiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. A partir de aquí, aparecen los primeros elementos para ir visualizando la importancia que la formación metodológica adquiriría en el seno de la preparación profesional de los futuros profesores.

³³ Davini, *op.cit.*, p.79.

³⁴ Davini, *op.cit.*, p.80.

³⁵ Da Silva (2002). El autor apela a conceptualizaciones del discurso vinculadas a la corriente posestructuralista y destaca que las menciones, descripciones, comentarios del objeto –*curriculum* en este caso- están envueltas en su producción. La existencia del objeto no es independiente de la trama lingüística que lo describe.

Por su parte, Kemmis plantea: “...*el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un punto de vista metateórico, toma partido de la cuestión de lo que significa definir el curriculum como objeto de estudio*” (Kemmis, 1988, p.28).

³⁶ Salinas Fernández, 1997, p.24.

³⁷ Davini, 1998, p.12. La cursiva figura en la edición consultada.

Esta formación tenía un rol destacado sea entendiéndola como Metodología de la enseñanza sea como Metodología de la investigación. Si bien se propugnaba –como veremos- una íntima relación entre las funciones de docencia, investigación y extensión, a los fines de este estudio nos interesa profundizar en la Metodología de la enseñanza en tanto se depositaba confianza en que un buen uso de ella garantizaría un desempeño eficaz de los profesores en las aulas.

En el interjuego permanente entre el material teórico-conceptual y el material empírico hemos construidos dos ejes para analizar esa Metodología de enseñanza que recibían los profesores en su formación inicial en los años 1906 a 1920 en la Sección Pedagógica primero y en la Facultad de Ciencias de la Educación después.

El primer eje es de carácter curricular e incluye por un lado, entenderla como asignatura del *curriculum* de la formación de profesores y, por el otro, como una habilidad profesional conformando parte de las intencionalidades formativas de éste. Para el primer caso encontramos dos materias centrales: “Metodología general” y “Metodología especial”. También en el curso de “Prácticas pedagógicas” aparecen elementos de peso que complementan las concepciones anteriores. Para el segundo caso, conceptualizamos la Metodología de enseñanza como una intencionalidad formativa, como aquella habilidad que los futuros profesores debían adquirir al atravesar la totalidad del *curriculum* previsto.

El segundo eje se conforma entendiendo a la Metodología de enseñanza como una habilidad del profesional docente que facilita el desempeño en el aula. Existía confianza en que un buen uso de ella, aportaría eficacia al logro del aprendizaje en los alumnos. El otro extremo de este eje visualizaba a esta habilidad del desempeño profesional como un lugar reservado para la normatividad/prescripción del saber pedagógico. Veremos que tanto para los alumnos como para los docentes en ejercicio, las indicaciones acerca de cómo enseñar eran precisas, 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.

Por último, es importante aclarar qué entendemos por normatividad y por prescripción del saber pedagógico y didáctico. Junto con Gimeno Sacristán³⁸ y Davini³⁹ conceptualizamos a la Pedagogía y a la Didáctica como disciplinas conformadas básicamente por tres componentes epistemológicos, a saber, “...la explicación (*producto de la ciencia de la época*), la norma (*como los postulados en la acción*) y la utopía (*como motor o brújula orientadora del cambio*)”⁴⁰.

Camilloni⁴¹ plantea que la didáctica es una teoría normativa. En coincidencia, Cols informa que esta disciplina aporta “...un conocimiento normativo acerca de la enseñanza, es decir, nos dice cómo debe ser la enseñanza y cuáles son sus propósitos...”⁴².

Si bien no hay acuerdo al respecto, partimos del supuesto que a estas disciplinas les cabe una responsabilidad directa acerca del curso que deben seguir las prácticas educativas en general y de enseñanza en particular. Proponemos también que la Didáctica es una disciplina afin al campo pedagógico y que tal vez sólo difiera de la Pedagogía por su mayor “acercamiento” a la enseñanza.

Coincidimos con Basabe cuando plantea que la Didáctica “...no puede limitarse a *iluminar la práctica a través de descripciones profundas y categorías potentes que eventualmente permitan una mejor comprensión y actuación por parte de los practicantes...*”⁴³. Esta disciplina, al igual que la Ética y la Política, debe comprometerse en guiar los rumbos de las prácticas.

Por otra parte, reconocemos una diferencia entre los términos “normativo” y “prescriptivo”. A lo largo de este trabajo utilizaremos preferentemente el segundo por considerar que es el más afin para describir las características de las orientaciones y pautas que el saber pedagógico asentado en el positivismo hegemónico de la época elaboraba para el accionar docente. Aunque podría ser pertinente también hablar de lo normativo en un sentido vinculado a la pedagogía normalizadora sobre el que reflexionaremos al final de este trabajo.

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

³⁸ Gimeno Sacristán, 1978.

³⁹ Davini, 1996.

⁴⁰ Davini, *op.cit.*, p.47.

⁴¹ Camilloni, 1998, p.28.

⁴² Cols, 2003, p.4.

⁴³ Basabe, 2002, p.18. La palabra subrayada aparece en cursiva en la edición consultada.

normativa, más característica –según la autora- 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...*”⁴⁴.

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-político⁴⁵.

1 – 3 – c – Hipótesis.

Lejos de pretender realizar aquí una investigación de contrastación de hipótesis o esbozar respuestas que, aunque preliminares, puedan sesgar el rumbo de este trabajo, pretendemos explicitar brevemente aquellas presuposiciones que nos acompañaron⁴⁶. Algunas están presentes desde los primeros trabajos empíricos y otras fueron construyéndose a medida que íbamos avanzando en el conocimiento de nuestro objeto de estudio.

Desde el principio sospechamos que la preparación metodológica debía ocupar un lugar destacado en la formación de los profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1906 y 1920. En el contexto del positivismo hegemónico y con una confianza explícita en la rigurosidad de la investigación científica para la producción de conocimientos válidos y experimentalmente comprobados, empezamos a pensar las relaciones entre Metodología de la investigación y Metodología de la enseñanza. En otros términos, si un buen método de investigación conducía a conocimientos válidos, ¿un buen método de enseñanza lograba el aprendizaje, su finalidad? Progresivamente fuimos viendo que estas cuestiones aparecían desarrolladas principalmente en los escritos de Víctor Mercante y decidimos profundizarlas.

En un segundo plano, aparecieron gradualmente algunos supuestos vinculados a la presencia y características de un espacio de prescripción propio del saber pedagógico de la época. No focalizamos en su reflexión pero sí fuimos destacando ciertos elementos emergentes sobre los que seguir indagando.

1 – 4 – Metodología.

Esta investigación sustenta que la estrategia metodológica no se halla escindida del posicionamiento epistemológico y teórico ni del objeto de estudio que se construyó.

Como ya mencionamos, comenzamos el estudio indagando en las características de la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1906 y 1920 en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata. A medida que avanzábamos en esta descripción, fuimos construyendo la hipótesis relativa a la importancia de la Metodología de la enseñanza en la formación inicial de estos profesionales.

Se sostuvo el supuesto de trabajar con procesos sociales y, por tanto, complejos y multireferenciados. En todo momento, se recuperaron y contextualizaron las posturas de los sujetos expresadas en las producciones escritas en su particularidad y en el interjuego con el material teórico-conceptual como recurso crítico para generar conocimientos. El mismo obró como anticipación de sentido y orientación de las interpretaciones que se realizaron sobre el material empírico, partiendo del reconocimiento de su especificidad epistemológica y social, y de la necesaria interacción teoría/empiría para la construcción de los datos científicos.

La construcción del objeto de estudio y de aquellos ejes para el análisis de la Metodología de enseñanza, son un ejemplo de este diálogo permanente entre el material teórico-conceptual y el material empírico.

⁴⁴ Camilloni, Alicia (1997). “Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica”. *Revista Novedades Educativas*, 84, 4-7; citado en Cols, *op.cit.*, p.10.

⁴⁵ Davini, *op.cit.*

⁴⁶ “...Aún en las investigaciones que por sus características peculiares menos se prestan a una estrategia de contrastación de hipótesis, parece inevitable tener algún tipo de presuposición acerca de las preguntas planteadas. Es justamente a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de hipótesis en el contexto de un diseño de investigación social, independientemente del grado de formalización que tal hipótesis tenga...” (Eguía y Piovani, 2003, p.30).

Se priorizó una estrategia de análisis de tipo cualitativa que permitiera recuperar los sentidos que los sujetos asignaban a sus acciones –incluyendo la escritura. Se buscó interpretar cada texto en su contexto de producción, relacionándolo con ideas y tendencias propias de la época.

El universo de análisis se constituyó con los documentos y escritos del período en los que se encontraron referencias a la formación docente y la Metodología de enseñanza en las instituciones aludidas. En este sentido, se tomó en primer lugar y como fuente primaria la *Revista* que fue el órgano difusor de las instituciones formadoras.

La Sección Pedagógica que funcionó desde 1906 hasta 1914 editó la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. Con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en ese año, la *Revista* ingresó en su Segunda Época y pasó a denominarse *Archivos de Ciencias de la Educación*. Se trataba de una *Revista* de carácter institucional y con la finalidad de dar a conocer las acciones e intencionalidades formativas que la institución perseguía. Este dato es importante al momento de interpretar la información que allí aparece y el punto de vista desde el cual se redactaban los artículos.

De las *Revistas Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* se publicaron 13 tomos, conformándose cada uno de ellos por 3 números, es decir, en total se publicaron 39 números⁴⁷.

Por su parte, la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* que constituyó la Segunda Época, tuvo una edición más breve, comprendiendo desde 1914 a 1919 un total de 6 números⁴⁸. En 1920 con la inclusión del término “Humanidades” en el nombre de la Facultad, se inició la publicación de la *Revista Humanidades*⁴⁹.

En segundo término, se revisaron textos de Víctor Mercante y Joaquín V. González por considerarse personajes claves en la formación de profesores. Mercante fue director de la Sección Pedagógica, primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, y profesor en diferentes asignaturas de la formación, incluyendo “Metodología especial” y “Práctica pedagógica” de especial relevancia para este trabajo. González fue el mentor de la Universidad Nacional de La Plata, delineando la formación de docentes para el nivel medio en el proyecto fundacional.

En tercer lugar se tomaron como fuentes secundarias escritos más recientes, como los que mencionamos precedentemente al hablar de los antecedentes de esta investigación, que desde diferentes puntos de vista describen y analizan los orígenes de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Por su parte, la unidad de análisis se conformó con cada uno de los textos y documentos estudiados en los que aparecieron referencias a la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1906 y 1920 en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata.

Por otra parte, se previó realizar una selección de casos a medida que se avanzara con el proceso de recolección, codificación y análisis de datos. El muestreo intencional antes expuesto orientó la búsqueda de aspectos empíricos y teóricos que fueron delineando el objeto de estudio. La intención de selección de casos estuvo abierta al dinamismo del proceso encarado aunque fue innecesaria en términos generales, pues fue abarcado el material de las instituciones formadoras en forma exhaustiva. El cierre de la consulta según período, ámbito y tipo de documento se realizó por saturación de la muestra, esto es cuando no se agregaron más propiedades a una determinada categoría⁵⁰.

Asimismo se propició la reconstrucción conceptual y metodológica constante y el surgimiento de categorías analíticas.

En lo que refiere a las técnicas para obtener y analizar la información empírica, utilizamos el análisis de documentos. La lectura reiterada de las *Revistas* y de los textos de Mercante y González

⁴⁷ Consultamos estas *Revistas* en la Hemeroteca de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (BIBHUMA). Allí los números están encuadernados por tomos y cada uno posee un índice de todos los artículos e informaciones en él contenidas. La numeración de las *Revistas* se realizó en forma consecutiva así como también la paginación de los números comprendidos en cada tomo. La encuadernación del tomo no aporta información sobre la existencia de los números en su interior. No obstante, a esta información la obtuvimos de la página web de BIBHUMA en la que se especifica el año de publicación, el tomo, el número y la cantidad de páginas de cada uno de ellos; y de algunos números discontinuo que se hallan disponibles en Hemeroteca.

⁴⁸ Se editaron dos tomos en total y a diferencia de lo sucedido con las publicaciones previas a 1914, aparece en ellos información sobre los números que incluyen.

⁴⁹ Posteriormente, en 1961 y siendo Ricardo Nassif Director del Departamento de Ciencias de la Educación, se reedita lo que se llamó la Tercera Época de esta *Revista*, publicándose seis números en seis años.

⁵⁰ Coscarelli, *op.cit.*, pp.136-137.

permitió encontrar los elementos necesarios para describir las características de la formación inicial de los profesores que estudiamos.

Este análisis demandó además realizar una ida y vuelta permanente entre los datos que iban apareciendo y las categorías propias de nuestro marco conceptual-referencial. En los documentos encontrábamos referencias a la Metodología de enseñanza, la eficacia que garantizaba a la labor docente un buen uso de ella, la comparación entre la Metodología de enseñanza y la de investigación, elementos que progresivamente fuimos interpretando en el conjunto de la formación docente en el período y categorías teóricas propias de los temas involucrados.

Trabajar con documentos escritos entre 1906 y 1920 nos aportó la ventaja de poder retomarlos cuantas veces fuera necesario para mejorar las interpretaciones que se iban produciendo en el proceso de investigación. Como desventajas apareció que algunos materiales no estaban, algunos textos faltaban y fueron quedando –como se ve en el desarrollo del trabajo– algunos puntos que aún demandan ser clarificados⁵¹.

1 – 5 – Presentación general de los capítulos.

En el **capítulo 2** realizamos una descripción de la formación inicial de los profesores en la Sección Pedagógica entre 1906 y 1914, y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1914 y 1920. Referimos a los acontecimientos institucionales centrales y a los sujetos que con sus acciones delinearon la preparación de estos docentes. Intentamos en todo momento contextualizar las prácticas formativas en el conjunto de la Universidad Nacional de La Plata; encontramos en este sentido que la íntima articulación que se pretendía entre las funciones de docencia, investigación y extensión era, por ejemplo, un eje de unión.

Nos interesa además describir las asignaturas que se prescribieron para el *currículum* de los profesados e ir evidenciando los lineamientos posibles que las organizaron, como por ejemplo, concepciones positivistas y la necesidad de conocer primero al alumno y luego aprender cómo educarlo. También destacamos aquí algunos elementos emergentes que nos permiten sustentar la importancia que se le atribuía a la Metodología de la enseñanza como asignatura y como habilidad del desempeño profesional en dicha formación.

Luego en el **capítulo 3** nos dedicamos a dos asignaturas curriculares, a saber, “Metodología general” y “Metodología especial”, a partir de una descripción de los programas. Buscamos también complementarlos con escritos de Víctor Mercante en tanto fue profesor de ambas materias y destacado influyente en la formación de estos profesores.

Para el caso de la primera materia mencionada, nos detenemos en “la lección” como un punto importante del programa y como una parte de la Metodología de enseñanza sobre la que se depositaba mucha confianza en términos de que una buena preparación y ejecución de la misma, permitiría lograr éxito en los resultados. Al estudiar la “Metodología especial”, hacemos alusión a las “Prácticas pedagógicas” como instancia de aplicación de los aprendizajes realizados en estos cursos y como requisito indispensable para la obtención del título de profesor.

A continuación, en el **capítulo 4** profundizamos en escritos de Mercante que nos aportan elementos valiosos acerca de su concepción sobre la Metodología de la enseñanza. Fue un referente clave en lo que respecta a la formación de profesores en el período por lo que resulta relevante dar cuenta de sus ideas acerca de la metodología en particular y de la formación de los mismos en general.

Tomamos a Mercante como representante destacado del positivismo de la época, buscando las leyes generales de los métodos de enseñanza y asentando sus afirmaciones en la observación y la experiencia, pero también algunas alusiones suyas a los métodos nuevos y ciertas discusiones acerca de su mayor o menor vinculación con estas concepciones que recién encontraron suelo fértil en nuestro país con posterioridad a los años que estamos estudiando.

Asimismo, hacemos una breve referencia a Joaquín V. González y a la concreción de algunas de sus ideas acerca de la formación docente. Ya en el proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La

⁵¹ Éstas son algunas de las ventajas y desventajas que presenta el análisis documental y que son mencionadas por Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publishing Company. Prefacio, Capítulos I, III, V y VI, traducción Sirvent, María Teresa; citado en Coscarelli, *op.cit.*, pp.139-140.

Plata aparecían referencias a la Facultad de Pedagogía y a la importancia de la formación de profesores en el seno universitario.

Por su parte, en el **capítulo 5** y a partir de los aspectos resaltados en las instancias precedentes, analizamos las tradiciones o perspectivas de formación docente que surcaron la preparación de profesores en las instituciones y en el período aquí estudiado. Tomamos principalmente los trabajos de Pérez Gómez⁵² y Davini⁵³ que –desde diferentes perspectivas- nos permiten visualizar la complejidad que presenta un caso de formación concreto. Hemos encontrados evidencias de cuatro tradiciones o perspectivas, a saber, práctica, normalizadora-disciplinadora, académica y técnica.

Finalmente, en el **capítulo 6** repasamos los puntos centrales y las conclusiones a las que hemos arribado. Por un lado reflexionamos acerca del rol de los docentes en la inclusión de la población a un proyecto de país; por otro, nos preguntamos acerca del lugar de la normatividad en el saber pedagógico y didáctico a partir de las prescripciones que dicho saber realizaba sobre la labor de los docentes.

⁵² Pérez Gómez, 1993.

⁵³ Davini, 1995.

CAPÍTULO 2:
**LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA SECCIÓN PEDAGÓGICA
 Y LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ENTRE 1906 Y
 1920**

En este segundo capítulo realizamos un recorrido institucional y curricular de la formación de los docentes en la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1906 y 1920. Ésta se desarrollaba principalmente en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales hasta 1914, posteriormente y hasta 1920 en la nueva Facultad de Ciencias de la Educación, creada sobre la base de la mencionada Sección.

Joaquín V. González y Víctor Mercante adquirieron centralidad en estos proyectos de formación y sus ideas se concretaron en las orientaciones que los mismos adoptaron.

La formación de profesores ya estaba prevista por González⁵⁴ al momento de idear la Universidad Nacional de La Plata. Finocchio considera que la formación pedagógica se constituía en uno de los ejes de la innovación propuesta. Formación que se orientaba, según la autora, al desempeño profesional en el Colegio Nacional, la Escuela Normal y la Escuela Graduada Anexa⁵⁵.

En la Memoria del 12 de Febrero de 1905 que mencionamos, ya aparecían referencias a la formación de docentes y a la Sección Pedagógica como responsable de la misma. Se podría decir que en ella estaba en potencia la Universidad Nacional de La Plata, en tanto la misma se convirtió en gran parte de lo que fue el Convenio del 12 de Agosto del mismo año.

La facultad o escuela superior de pedagogía –decía González en aquella Memoria- funcionaría inicialmente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con cuyos caracteres más armonizaba. Definía como “...la exigencia más imperiosa de la cultura nacional...” la formación de profesores de enseñanza secundaria⁵⁶.

En los primeros dos apartados que conforman este capítulo profundizaremos en las características que adquirió la formación docente en el período seleccionado. Primero nos concentraremos en la Sección Pedagógica y luego en la Facultad de Ciencias de la Educación. Tomaremos como fuentes principales la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* y *Archivos de Ciencias de la Educación* que se constituyeron respectivamente en el órgano difusor de las mencionadas instituciones formativas y algunos escritos encontrados de Víctor Mercante.

Nos interesa destacar, en una primera instancia, aquellas características generales de la política institucional que nos permitan conocer a los sujetos, las ideas y las acciones que de manera más o menos directa configuraron la formación científica y didáctica que se pretendía para los profesores en el período. La íntima articulación que se pretendía entre las funciones de docencia, investigación y extensión era, por ejemplo, un punto que unía a la Sección Pedagógica con el proyecto fundacional propugnado por Joaquín V. González y sus seguidores.

En un segundo momento y desde una perspectiva curricular, abordaremos las asignaturas que se prescribieron para esos trayectos formativos, así como también aquellos núcleos o ciclos que las aglutinaron y les otorgaron sentido. Iremos viendo cómo la observación, la aplicación y ese cierto grado de positividad adquirido por el conocimiento pedagógico, se constituirían en categorías centrales de la concepción positivista de ciencia reinante.

La caracterización que proponemos pretende arrojar diferentes elementos que repasaremos en el tercer apartado. Estos son considerados centrales a los fines de esta investigación y sirven de puntos de anclaje para continuar el análisis en los próximos capítulos. Trataremos de brindar el contexto curricular de las asignaturas “Metodología general y especial”, y aquellas concepciones que fueron apareciendo

⁵⁴ Además de ser el principal ideólogo de la Universidad Nacional de La Plata, González, fue su primer Rector desde 1906 hasta 1918, año en el que traspasó sus funciones a Rodolfo Rivarola. Los cuatro períodos consecutivos en los que se desempeñó como Rector fueron: 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 (Castiñeiras, 1985b).

⁵⁵ Finocchio, *op.cit.*, p.22.

⁵⁶ González, Memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12 de Febrero de 1905, en Castiñeiras, 1985a, p.111.

progresivamente en los textos y que daban muestras –según nuestra perspectiva- de la importancia atribuida a la preparación metodológica en la formación de los profesores en la época.

2 – 1 –La Sección Pedagógica y la formación didáctica de los docentes.

La Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se convirtió entre los años 1906 y 1914 en un referente obligado al momento de hablar de la formación docente a principios del siglo XX en la Universidad Nacional de La Plata⁵⁷.

Como ya mencionamos, en aquella Memoria del 12 de Febrero de 1905, González preveía la concreción de una institución que se encargara de la formación de los futuros profesores de la enseñanza secundaria. Luego, con un mayor nivel de concreción, el artículo 21^{er}. de la Ley Nacional 4699 del 25 de Septiembre de 1905, prescribía que las Secciones de Pedagogía y de Filosofía, Historia y Letras se iniciarían como anexas a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, siendo la primera responsable de esa preparación pedagógica.

También en el mismo artículo de la Ley figuraba el requisito de realizar las prácticas de enseñanza en los Colegios dependientes de la Universidad y en la Escuela Normal de la ciudad de La Plata para todos aquellos que aspirasen a obtener en la Sección Pedagógica el título de Profesor en Enseñanza Secundaria⁵⁸.

Posteriormente, entre los meses de Enero y Febrero de 1906, se aprobaron dos Decretos del Poder Ejecutivo Nacional que encauzaron el funcionamiento de esta institución desde su primer año de vida. Estos Decretos se enmarcaban en los artículos 7^{mo}. y 14^{to}. de la Ley 4699; el primero de estos artículos establecía que la creación de nuevas instituciones dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, debía contar con la aprobación del Poder Ejecutivo Nacional, y el segundo estipulaba que dicho Poder nombraría al primer personal de las facultades, mientras que en lo sucesivo se generaría una terna que cada instituto o facultad elevaría al Consejo Superior y éste al Ministerio de Instrucción Pública.

El primero de esos Decretos, aprobó entre sus artículos 25^{to}. y 34^{to}., bajo el título “Sección Pedagógica”, una normativa general. En el artículo 25^{to}. se explicitaban las finalidades de la Sección diciendo que la misma funcionaría “...como un instituto especial de preparación para el profesorado, de todos los que opten a grados en las diversas profesiones que la universidad otorga...”⁵⁹.

El segundo Decreto designaba a los profesionales que se detallan a continuación como el primer plantel docente y administrativo de la Sección de Pedagogía:

“Director de estudios pedagógicos: Profesor Víctor Mercante.
 Profesor de Antropología y Jefe de Laboratorio: Profesor Rodolfo Senet.
 Profesor de Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso y Jefe de Laboratorio: Doctor José C. Jacob.
 Profesor Auxiliar de la anterior: Doctor Manuel Beatti.
 Profesor de Psicología y Jefe de Laboratorio: Doctor Carlos F. Melo.
 Profesor de Metodología: Profesor Víctor Mercante.
 Profesor de Higiene Escolar y Jefe de Laboratorio: Doctor Francisco Súnico.
 Secretario, Archivero y Bibliotecario: Profesor Hipólito Zapata.
 Auxiliar Escribiente: José Campi.
 Fotógrafo y Jefe de Laboratorio de Fotografía: Santiago Balado”⁶⁰.

⁵⁷ A pesar de esta focalización, no desconocemos otras prácticas de formación de profesores en el ámbito de nuestra Universidad, como por ejemplo las citadas en el capítulo introductorio de este trabajo.

⁵⁸ González se sintió muy satisfecho con la incorporación de estos Colegios a la “gran familia universitaria”, según dijo Mercante. Esta anexión de establecimientos de diferentes niveles del sistema educativo, se vincula también con la concepción de “extensión universitaria” de González a la que aludiremos más adelante y a la expansión de la cultura a partir de abrir las puertas de la educación a todos los que quieran saber (Mercante, 1927, p.142).

⁵⁹ Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24 de Enero de 1906, artículo 25, en Castiñeiras, *op.cit.*, p.303.

⁶⁰ Decreto del Poder Ejecutivo Nacional sobre designación del primer personal docente y administrativo de la Sección Pedagógica, 7 de Febrero de 1906, en Castiñeiras, *op.cit.*, p.311.

En este marco, la Sección Pedagógica pretendía brindar una sólida formación técnica y didáctica a aquellos aspirantes al título de profesor. El director de la Sección y primer 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 Normal que se propusiese formar de esta manera a los profesores⁶¹. Así, las Facultades se ocupaban de la formación técnica y la Sección Pedagógica se encargaba de la formación didáctica de los futuros docentes. Ambas instancias se articulaban por el principio de correlación⁶².

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 la preparación conjunta ayudaría a la futura convivencia profesional.

Por otro lado, si bien en los próximos capítulos volveremos sobre estos puntos, cabe mencionar aquí que para Mercante hablar de “formación técnica” era sinónimo de “formación científica”. En sus escritos consultados aparecían indistintamente ambas expresiones⁶³.

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

⁶¹ Mercante, 1909c, p.45. Esta diferencia entre la formación que se recibía en las Escuelas Normales y aquella que proveía la Universidad con la Sección Pedagógica, fue retomada por Mercante cuando fue consultado como “*hombre consagrado a la enseñanza secundaria*” en el marco de la investigación llevada a cabo por Rómulo S. Naón desde su cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1909. Con el propósito de “*consolidar el régimen de enseñanza secundaria, procurando establecer las bases de una legislación acertada*”, se resolvió el 8 de Enero de ese año realizar una investigación a partir de un cuestionario que debieron responder diferentes expertos en el tema. (Naón, 1910, p.7). Esta publicación apareció en seis tomos en 1910, pero el año anterior, Mercante publicó sus respuestas a este cuestionario en el número 15 de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*.

En esta oportunidad parecería agregarse una segunda tensión que vuelve a resolverse favorablemente para la Universidad y que refiere a “formación general vs. formación específica”. 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 de profesor emitidos por las Escuelas Normales eran generales, abarcativos y, por tanto, perdían la ponderada especificidad (Mercante, 1909b, pp.323-324).

⁶² Podríamos recordar que resabios de esta modalidad de formación de docentes se extienden hasta nuestros días. En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación hasta el año 2003, los aspirantes a los títulos de Profesor en Ciencias Económicas, en Ciencias Jurídicas y Sociales y en Ciencias Médicas, cursaban un conjunto de asignaturas pedagógicas que complementaban la formación de grado de los profesionales realizada en sus respectivas Facultades. Una vez que los estudiantes aprobaban el 75% de sus carreras respectivas, ingresaban a las carreras de profesorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Para estas carreras no se abrió la inscripción para el ciclo lectivo 2004 (Resolución 904/03 del Honorable Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con fecha 20 de Noviembre de 2003).

Actualmente, el Departamento de Correlación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ofrece las carreras de Profesorado en Ciencias Biológicas, en Matemática, en Química y en Física. Los estudiantes cursan algunas asignaturas de su formación de grado en la Facultad de Ciencias Exactas, acreditando el resto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Por otro lado y con algunas variaciones, podríamos decir que también aparecen resabios de esta modalidad formativa en la dinámica departamental actual de la Facultad. Los diferentes Departamentos ofrecen profesorados en cada una de las especialidades. De los respectivos Departamentos dependen las asignaturas específicas y las prácticas de la enseñanza, mientras que las asignaturas pedagógicas –“Fundamentos de la Educación”; “Psicología y Cultura del adolescente”; y “Didáctica y Currículum”- dependen del Departamento de Ciencias de la Educación. (Todos los profesorados exceptuando el de Ciencias de la Educación y el de Educación Física, cursan estas materias).

⁶³ Retomaremos estas expresiones sinónimas en el capítulo 5, al analizar las tradiciones de formación docente que atravesaron la formación de profesores en el período que estamos estudiando.

que trascendía lo estrictamente laboral. Decía que el ser docente era algo más que un medio para ganar dinero⁶⁴.

La función de enseñanza definía prioritariamente el ser docente pero no se descuidaban otras como la investigación y la difusión de sus resultados. Se investigaban los productos de la enseñanza y del aprendizaje, así como también los alumnos de algunas de las instituciones en las que se desempeñarían profesionalmente los estudiantes de la Sección.

“...formar al profesor apto, científica y didácticamente, para dictar cierto número de asignaturas en los institutos de enseñanza secundaria y normal y para conocer el éxito de su trabajo, mediante investigaciones ordenadas”⁶⁵.

En esta breve cita acerca de los propósitos de la Sección, se sintetizan dos funciones que aparecían como deseables para los futuros docentes y para los formadores de formadores: la docencia y la investigación⁶⁶.

También se manifestaba que la articulación de las funciones anteriores con la extensión universitaria –es decir, de las tres funciones básicas de la Universidad- era importante. La mencionada *Revista*, publicó en su primer número de 1906 las actividades de extensión a realizarse por profesores y estudiantes junto con otros aspectos pedagógicos y curriculares relevantes (a saber, el detalle de las asignaturas de cada una de las carreras, los requisitos de ingreso y la carga horaria que incluye su dictado)⁶⁷.

Los docentes y alumnos de la Sección, según esta fuente, debían dictar conferencias y hacer lecturas públicas de las materias de su especialidad toda vez que se considerara oportuno⁶⁸ y/o que el Director así lo dispusiese⁶⁹, distribuidas en lapsos de una o varias sesiones de tiempo. Estas acciones se alimentaban con productos de la enseñanza y la investigación⁷⁰.

Asimismo, podríamos decir que se visualizaba una modalidad de extensión universitaria en las publicaciones institucionales. Éstas permitían comunicar a los lectores las acciones y novedades de la Sección Pedagógica pero también se convertían en un punto de contacto entre la Universidad y las instituciones educativas de otros niveles del sistema.

“...Todo trabajo de laboratorio, toda experiencia, toda observación sujetas á [sic] un método preciso, constituirán un abundante y precioso material pedagógico que se publicará en libros ó [sic] anales. De esta manera la Universidad extiende su influencia sobre los establecimientos de enseñanza del país”⁷¹.

A su vez, se abriría una tercera vía de comunicación dentro de lo que también podríamos considerar como extensión universitaria: el trabajo con y el desarrollo de los textos de instrucción desde la óptica que la experimentación aconsejara. No encontramos evidencias claras de la forma y las condiciones de estas acciones pero parecería que algunos textos de escuelas secundarias hubieran sido

⁶⁴ Mercante, 1909c, p.54. Podríamos visualizar aquí una impronta de la formación normalista recibida por Mercante en la Escuela Normal de Paraná, donde se formó como maestro. Volveremos sobre estas cuestiones también en el capítulo 5.

⁶⁵ Mercante, *op.cit.*, p.45.

⁶⁶ Un ejemplo de la confluencia de estas dos funciones aparecería de la mano de Rodolfo Senet que mientras dictaba el curso de “Antropología” durante el año 1907, realizaba una investigación antropométrica en 1200 sujetos concurrentes al Colegio Nacional y a la Escuela Normal, cuyos resultados fueron publicados en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. Mercante aclaraba que esta investigación fue desarrollada con fines puramente científico-pedagógicos y apuntó a indagar datos como talla, craneometría y dinamometría (Mercante, *op.cit.*, p.51).

⁶⁷ A.A., 1906, p.32. En este trabajo, utilizamos la referencia a “autor anónimo” (A.A.) cuando los artículos de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* y *Archivos de Ciencias de la Educación* no están firmados. Por tratarse de un órgano de difusión institucional, podríamos suponer que los autores de los mismos son las autoridades de la Institución o algún redactor nombrado especialmente como veremos a partir de 1914.

⁶⁸ A.A., *op.cit.*, p.32.

⁶⁹ A.A., *op.cit.*, p.21.

⁷⁰ Información similar aparecía con anterioridad en el artículo 31^{ero} del Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24 de Enero de 1906, en Castiñeiras, *op.cit.*, pp. 266-307.

⁷¹ A.A., *op.cit.*, p.32.

revisados y enriquecidos con los avances que la investigación experimental aportaba en los laboratorios platenses⁷².

Estas actividades de extensión que se desarrollaban como parte de las prácticas formativas de la Sección Pedagógica y que también aparecían publicadas en la *Revista* por ella editada, encontraban coherencia con el proyecto fundacional correspondiente a la Universidad Nacional de La Plata⁷³. El proyecto propugnado por Joaquín V. González presentaba una concepción de extensión que se relacionaba con aquella Universidad moderna, progresista, experimental y científica que se pretendía construir, y el sustrato positivista de la época.

“...la *extensión universitaria* hacia las demás clases sociales, en forma de lecturas, conferencias o demostraciones experimentales, que transmitan al pueblo en forma sencilla y elemental, las influencias educadoras e instructivas de las diversas ramas del saber, principalmente las más útiles para el bienestar de las gentes laboriosas”⁷⁴.

Al abordar los aspectos centrales que conformaban la concepción y práctica de González sobre la educación universitaria, Nassif⁷⁵ dedicó varios fragmentos a exponer la importancia que atribuía a la extensión en tanto vehiculización del imprescindible contacto Universidad-vida real. Una Universidad democrática, científica, experimental, compenetrada con las problemáticas regionales y el desarrollo de la vida moderna, encontraba en la extensión la irradiación de conocimientos a toda la Sociedad y la vía que impediría su enfrascamiento y consiguiente empobrecimiento.

Por su parte, Ali Jafella considera que el proyecto fundacional de Joaquín V. González y sus colaboradores desenvolvía una relación dialéctica entre docencia, investigación y extensión. No obstante, esta última función, parecería no haber encontrado clara concreción al momento de la declinación en 1920 del modelo universitario surgido en 1905. La autora sugiere convergencias entre este fenómeno y el elitismo oligárquico que habría rodeado a la Universidad de La Plata como resultado de la asunción de la interpretación spenceriana del principio darwiniano de selección natural⁷⁶.

Coscarelli⁷⁷ coincide también con un proyecto fundacional de carácter integral, abarcando diversos ámbitos y temáticas formativas y curriculares, la producción y difusión de conocimientos así como la extensión en tanto cuestión relacional indispensable.

Si bien la extensión estaba prevista desde los orígenes de la Universidad, recién logró consolidación a principios de 1907, cuando en Abril el Consejo Superior ordenó la realización de una serie de conferencias. Castiñeiras plantea que en el discurso inaugural de las mismas el 12 de Mayo de 1907, González sentó las bases del *sistema platense de extensión*. Éstas eran cuatro:

- “...a) *Enseñanza o instrucción recíproca entre profesores y alumnos de la universidad*, comprendiendo la coparticipación de los grados inferiores en los superiores, la reciprocidad entre las facultades y la coparticipación de las ciencias.
- b) *Extensión propiamente dicha*, o sea, la incorporación del público en sus diversas clases, gremios, corporaciones y jerarquías en la obra docente de la universidad.
- c) *Conferencias, lecturas y sesiones públicas*, para incorporar a la cultura científica del país los progresos, métodos o perfeccionamientos de los grandes maestros del mundo civilizado.

⁷² Encontramos algunas referencias de estas acciones para el caso de la Física. Teófilo Isnardi, Doctor en Física, que entre los años 1910 y 1911 cursaba el Profesorado en la Sección Pedagógica, escribió una monografía en la asignatura “Metodología especial” denominada “La enseñanza de la Física en el Colegio Secundario” (Coscarelli, *op.cit.*, p.90). También publicó un artículo sobre “la enseñanza de la física” pero dirigido al nivel primario en *El Monitor de la Educación Común* (1916). Consideramos que éstas son algunas muestras de las preocupaciones y exigencias que en la preparación de los profesores había para trabajar en relación con otros niveles del sistema educativo.

⁷³ Sobre las relaciones entre extensión y formación docente que se pretendieron y/o concretaron en el período 1906-1920, profundizamos en Picco, *op.cit.*

⁷⁴ González, Memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12 de Febrero de 1905, en Castiñeiras, *op.cit.*, p.112. La cursiva figura en la edición consultada.

⁷⁵ Nassif, 1966.

⁷⁶ Ali Jafella, 2001, p.8. En el capítulo anterior ampliamos sobre esta cuestión al trabajar con los factores que confluyeron en la declinación del proyecto fundacional.

⁷⁷ Coscarelli, 2004.

d) *Difusión en vasta escala de las fuentes del saber antiguo y de lenguas extrañas, relativos a la propia ciencia e historia y a las universidades*⁷⁸.

En la cita precedente se evidenciarían las caracterizaciones de las autoras anteriores con respecto al carácter del proyecto fundacional. Nos referimos explícitamente a Ali Jafella cuando habla de la relación dialéctica que se entabló entre docencia, investigación y extensión, y a Coscarelli cuando enfatiza la integralidad del proyecto en cuestión. La extensión universitaria no aparecía despojada de las funciones de docencia e investigación, como también podemos apreciar en las acciones postuladas por la Sección Pedagógica.

En el mismo sentido, Barba dice que la cuestión social fue un punto de temprana preocupación en la Universidad Nacional de La Plata hasta 1915, momento en el que entró en un cierto letargo. En las Asambleas de Profesores que se desarrollaron entre 1907 y 1913 se llegó a establecer que cualquier persona debía encontrar en nuestra Casa de Altos Estudios, una puerta abierta para formarse. “...*La extensión social de la enseñanza o extensión universitaria comprende en estos años a un conjunto de conferencias, lecturas y cursos destinados a un público diverso...*”⁷⁹.

De Lucía⁸⁰ plantea que en los años anteriores y posteriores a los Festejos del Centenario, la Universidad platense estableció fluidas relaciones con diferentes organizaciones populares e instituciones no-oficiales de la ciudad. Las diferentes Facultades organizaron conferencias con una participación importante de sectores trabajadores vinculados al socialismo y al anarquismo⁸¹.

“Diversos argumentos que guiaban las experiencias recuerdan los planteos durkhenianos. Expresaban el doble propósito de compartir saberes culturales y científicos y a la vez resguardar desconfianzas y falsas ideas del público hacia el mundo universitario. Era necesario reducir las distancias y encauzar la mirada asumiendo un rol social regenerativo. Las corrientes científico normalizadoras de la época y especialmente las dependientes de los sectores de la elite conservadora dirigían sus propósitos correctivos a la masa inmigrante y a la población nativa del interior (Puiggrós, 1990:108). Debían atenderse cuestiones pedagógicas y comunicacionales adaptándose conocimientos y modalidades de desarrollo acordes a los destinatarios populares cuyas posibilidades comprensivas y de acceso se reconocían diferentes a las del público ilustrado...”⁸².

Por otra parte, respecto a los títulos de profesor que ofrecía la Sección Pedagógica y su habilitación profesional, podemos decir que los mismos gozaban de reconocimiento oficial según los datos que transcribimos a continuación y que aparecieron publicados en el número 22 de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*.

“El Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, en su sesión del 15 de Noviembre [de 1911], votó la siguiente resolución: <<Reconocer el título de los profesores egresados de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata, como superior al de profesor normal, autorizándolos para que puedan hacerlo constar en las planillas de estadística. Tener en cuenta esta superioridad para ser preferidos en los puestos que por ley ó [sic] por los reglamentos les corresponda ocupar>>”⁸³.

También, el título de Profesor en Enseñanza Secundaria en Pedagogía y Ciencias Afines, según consta en el número 34 de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* de 1913, fue reconocido por la Facultad Internacional de Bruselas para realizar el Doctorado en Pedagogía. Se daba equivalencia

⁷⁸ Castiñeiras, 1985b, pp.35-36. La cursiva figura en la edición consultada.

⁷⁹ Barba, 1998, p.30.

⁸⁰ De Lucía, 1999.

⁸¹ Coscarelli, *op.cit.*, p.6.

⁸² Durkheim planteaba que el vínculo de las universidades populares con la universidad “*es el mejor medio de entregarle a las masas populares una conciencia clara de su utilidad...*”. Esto evitaría que el pueblo “*soñara siquiera con preguntarse para qué sirven y si en rigor no constituyen una especie de lujo del cual bien podría prescindirse*” (Durkheim, Emile. *Educación y Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1998, p.205). Coscarelli, *op.cit.*, p.7.

⁸³ A.A., 1911, pp.206-207.

completa, permitiendo a los egresados de la Sección con esta titulación cursar el año de tesis en la Universidad Belga y adquirir el grado doctoral⁸⁴.

2 – 1 – a – El Profesorado de Enseñanza Secundaria.

La formación docente en la Sección Pedagógica se concretaba en dos trayectos formativos: el Profesorado de Enseñanza Secundaria y el Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior.

El primer título 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 Nacional⁸⁵.

Los aspirantes al mismo debían poseer título universitario, de bachiller, de profesor normal o de maestro normal. En este último caso, además, debían tener una calificación de sobresaliente en el último curso y certificado de aprobado en las siguientes materias: Filosofía, Literatura, Geografía, Física, Inglés o Italiano y Química, sino hubieren dado el programa correspondiente al 5^{to}. año del Colegio Nacional⁸⁶.

La *Ordenanza reglamentando el estudio para el profesorado de enseñanza Secundaria*⁸⁷ sancionada el 15 de Enero de 1908 por el Consejo Superior de la Universidad, especifica que los títulos de Profesor en esta especialidad debían expedirse con referencia a las asignaturas acreditadas. De esta manera, el trayecto formativo del profesorado habilitaba distintos recorridos en su interior. Según los cursos especiales tomados por los estudiantes, se les concedía uno de los siguientes títulos de Profesor en Enseñanza Secundaria en:

- 1) matemáticas, pedagogía y ciencias afines;
- 2) historia natural, pedagogía y ciencias afines;
- 3) geografía, pedagogía y ciencias afines;
- 4) ciencias fisico-químicas y ciencias afines;
- 5) idioma castellano, literatura y ciencias afines;
- 6) historia y ciencias afines;
- 7) pedagogía y ciencias afines;

En el artículo 3^{er}. de la *Ordenanza* aludida, se dictamina que el último de los títulos mencionados podía ser obtenido por todos los estudiantes que cursasen exclusivamente las asignaturas de la Sección Pedagógica, así como también por aquellos que obtuvieran el título de Profesor en alguna de las otras especialidades⁸⁸.

La articulación interinstitucional para la concreción de las finalidades formativas era importante y se vehiculizaba en el principio de correlación con las distintas Facultades y en las actividades de laboratorio, observación y práctica que se llevaban a cabo en los Colegios y Escuelas de Experimentación, a cuyos efectos se destinaban el Colegio Nacional, la Escuela Graduada de varones, el Colegio Secundario de Señoritas⁸⁹ y la Escuela Normal de Maestros de La Plata. El Director de Estudios Pedagógicos de la Sección, Víctor Mercante, quedaba inmediatamente a cargo de la supervisión de las prácticas pedagógicas y como regente de estudios de las instituciones educativas mencionadas⁹⁰.

En *Sección Pedagógica. Memoria correspondiente a los años de 1907 y 1908*, Mercante decía:

⁸⁴ A.A., 1913, p.143.

⁸⁵ Artículo 5^{to}. de la Ordenanza del Consejo Superior del 12 de Marzo de 1907 reglamentando el funcionamiento del Colegio Nacional, después de su anexión a la Universidad Nacional de La Plata por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional fechado el 22 de Febrero de 1907, citado en Castiñeiras, *op.cit.*, p.29.

⁸⁶ A.A., 1906, p.33. En el número 13 de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* se publicó que los Maestros Normales podían "...obtener el título de *Profesor de Instrucción Secundaria sin otro requisito que el diploma y la clasificación mayor de tres en el último año de estudios*" (A.A., 1909, p.109. La palabra subrayada aparece en cursiva en la edición consultada). Resta indagar, aunque no para los fines de este estudio, las características de la calificación numérica que se utilizaba en la época y el uso del término "clasificación".

⁸⁷ A.A., 1908, p.496-497.

⁸⁸ A.A., *op.cit.*, p.497.

⁸⁹ El 1 de Abril de 1907 González declaró en un discurso la incorporación oficial de estas tres instituciones a la Universidad de La Plata y su ligazón con la entonces Sección Pedagógica como ámbitos de experimentación y práctica (González, 1935).

⁹⁰ Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24 de Enero de 1906, artículos 28^{vo}. y 29^{mo}., citado en Castiñeiras, 1985a, p.304. También en A.A., 1906, pp.20-21.

“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)”⁹¹.

La cita precedente pone en evidencia aquellos principios de organización curricular que condicionaban la delimitación de las asignaturas. Mercante refería a ellos como *ciclos de materias* destinados a, para el primer caso, conocer al sujeto del aprendizaje, formar la capacidad de cultivar las aptitudes del alumno en el segundo ciclo y, por último, fundamentar los principios de intervención puestos en juego⁹².

Podríamos decir que esta conceptualización de ciclos tendría un sustento en su concepción de enseñanza y aprendizaje, y de alguna manera, en la pedagogía positivista hegemónica sobre la que volveremos más adelante. 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”⁹³.

En la citada Memoria de la Sección Pedagógica correspondiente al bienio 1907-1908, Mercante informaba que el primer ciclo de asignaturas estaba conformado por:

- 1)“Antropología” a cargo de Rodolfo Senet en 1906⁹⁴ y 1907⁹⁵, siendo un curso de carácter teórico, demostrativo y práctico, complementado con investigaciones en las escuelas de La Plata;
- 2)“Sistema Nervioso” bajo la responsabilidad de Manuel Beatti, asignatura dictada desde 1906, constituida por lecciones de observación, teoría y práctica. “...Conocer el sistema nervioso es conocer el por qué del método, y sólo por ahí comienza la educación por ser ciencia”⁹⁶. Y
- 3)“Psicología” dictada por Carlos F. Melo⁹⁷ desde el primer año de estudios en la Sección Pedagógica, era una materia caracterizada por una enseñanza de tipo teórica y demostrativa.

El segundo ciclo de materias estaba constituido por:

⁹¹ Mercante, *op.cit.*, p.47.

⁹² En el número 1 de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, se habla de dos núcleos de asignaturas, el primero más vinculado al estudio del individuo y el segundo a la educación del individuo. Sin ser igual la clasificación se podría decir que hay una cierta correspondencia con estos principios de organización propuestos por Mercante. (A.A., *op.cit.*, pp.30-31).

⁹³ A.A., *op.cit.*, p.27. “La educación se propone el cultivo y desarrollo de las aptitudes del hombre (mientras haya vida escolar) dentro de las libertades que permite el ambiente. La ciencia trata de establecer las leyes de este cultivo dentro del mayor éxito con el menor esfuerzo; la ley es la expresión generalizada de una observación sobre hechos que á [sic] menudo el hombre provoca.

De aquí la marcha de los estudios: primero conocimiento de la naturaleza humana; luego de sus necesidades; en tercer lugar de la correspondencia del individuo con el mundo; por fin los medios que han de modificar aquélla [sic] para adaptar las generaciones nuevas á [sic] las condiciones de la vida fecunda para el estado y la especie” (A.A., *op.cit.*, p.26).

⁹⁴ A.A., 1907f, p.253. Si bien la referencia principal de esta parte del trabajo se realiza al mencionado escrito de Mercante, tomamos del número 5 de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* los datos correspondientes al año 1906.

⁹⁵ En el año 1908, Senet dictó “Psicología Anormal” (Mercante, *op.cit.*, p.50).

⁹⁶ Mercante, *op.cit.*, p.49.

⁹⁷ Mercante aclara que durante 1907 Melo debió solicitar licencia y fue reemplazado primero por Senet y luego por Etchart. Ya en 1908, se desempeñó normalmente en el cargo en cuestión (Mercante, *op.cit.*, p.51).

4)“Metodología General” a cargo de Leopoldo Herrera⁹⁸ durante 1907, cuya dinámica de clase consistía en la exposición del catedrático, en la consulta de libros por parte del estudiante, y en la observación y redacción de informes de clases en los institutos de aplicación de la Sección Pedagógica⁹⁹;

5)“Psicopedagogía”;

6)“Metodología Especial”;

7)“Prácticas de la enseñanza”, las tres dictadas por Víctor Mercante. Para cursar las “Prácticas” podían inscribirse alumnos que hayan acreditado un primer año de estudios en la Sección y debían dictar clases en una materia de la especialidad en el Colegio Nacional o en el Colegio Secundario de Señoritas.

El tercer ciclo de materias destinado a fundamentar los principios y la organización de la enseñanza, estaba conformado por:

8)“Higiene Escolar” bajo la responsabilidad de Francisco P. Súnico entre los años 1906 y 1908;

9)“Historia y Ciencia de la Educación” a cargo de Leopoldo Herrera, era un curso de carácter teórico que se dividió en “Ciencia de la Educación” en 1907 y en “Historia de la Educación” en 1908;

10)“Legislación Escolar” a cargo de Carlos Rodríguez Etchart dictada en 1908.

Para completar las asignaturas destinadas a la formación de profesores en la Sección Pedagógica, debemos agregar otros cuatro cursos que parecerían no conformar los ciclos anteriores o al menos no estarían así mencionados en el trabajo de Mercante que estamos citando. En primer lugar se encuentra:

11)“Psicología Anormal” a cargo de Rodolfo Senet en 1908, de carácter teórico y demostrativo, complementada con investigaciones en los colegios de la ciudad y considerada una asignatura indispensable de los métodos de enseñanza¹⁰⁰.

Las otras materias que integrarían la formación didáctica en la Sección eran:

12)“Psicología Experimental”;

13)“Metodología”;

Estos dos espacios no aparecen mencionados por Mercante en las *Memorias de 1907 y 1908*¹⁰¹, aunque sí figuran en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*¹⁰² y en el trabajo de Finocchio¹⁰³.

Para el caso de “Metodología” cabría preguntarse si no se halla comprendida en la mención de “Metodología general” (curso número 4 del punteo anterior) y “Metodología especial” (curso número 6

⁹⁸ Leopoldo Herrera (1864-1937), positivista, mantuvo amistad con Víctor Mercante. Fue también egresado de la Escuela Normal de Paraná y luego su director por trece años desde 1894, sucediendo en el cargo a José María Torres (Puiggrós, *op.cit.*, p.144). Según el trabajo ya citado de Isnardi, Herrera sostenía que “...*todo sistema de educación se había basado siempre en un sistema filosófico...*” y esto se tradujo en el pensamiento del autor en que “...*el método para enseñar una determinada materia es una consecuencia inmediata del objeto que se persigue con su enseñanza...*” (Isnardi, *op.cit.*, p.149). Vemos aquí una vinculación entre el método de enseñanza y las finalidades que se persiguen con ella. No obstante, nos arriesgaríamos a decir por expresiones que aparecen más adelante en el artículo y por las ideas publicadas en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* como parte del clima institucional, que las finalidades perseguidas se vincularían al cultivo de determinadas aptitudes en los alumnos. Volveremos sobre estas cuestiones en el capítulo 4 al aludir a la concepción metodológica de Mercante.

⁹⁹ Analizaremos las asignaturas “Metodología general” y “Metodología especial” en el tercer capítulo, así como también el año probable de comienzo de las actividades.

¹⁰⁰ “*La escuela, lejos de presentarnos un cuadro de mentes homogéneas, nos ofrece una policromía de aptitudes de mil maneras combinadas que en grados diferentes, se manifiestan entre lo normal y lo anormal. Estos casos y fenómenos plantean los problemas más difíciles de la enseñanza simultánea. Por esta razón la Psicología patológica ofrece, por su realidad, más interés que la normal*” (A.A., 1906, p.28). Consideramos oportuno citar a Dussel en un intento de contextualizar esta explicación en el clima del momento: “*Lo importante para los científicos de esa época era analizar las sociedades como producto de regularidades y normas; encontrar las leyes que las gobernaban, y explicar por qué a veces las cosas se desviaban de ese camino prefijado que es el crecimiento. Los imbéciles, los idiotas, los distraídos o desatentos, debían ser estudiados y confinados en su lugar en la grilla, para analizar si correspondían acciones remediales o los casos eran, valga la redundancia, sin remedio*” (Dussel, 2004, p.318). Más adelante en el mismo artículo, la autora habla de la influencia darwiniana en la idea de “niño débil” y, por tanto, en la importancia adjudicada a la detección y tratamiento temprano de estos casos “...*para no entorpecer el desarrollo de los fuertes...*” (Dussel, *op.cit.*, p.321). Recordamos que nosotros ya mencionamos a Ali Jafella en el capítulo anterior y en el presente, quien habla de la adopción de la interpretación spenceriana del principio darwiniano de selección natural en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata (Ali Jafella, *op.cit.*, p.9).

¹⁰¹ Mercante, *op.cit.*

¹⁰² A.A., *op.cit.*, p.32.

¹⁰³ Finocchio, *op.cit.*, p.38.

del punteo anterior). Hemos notado que no en todos los casos se especificaba a qué tipo se estaba haciendo referencia cuando se hablaba de “Metodología” a secas. Parecería que en la mayoría de los casos esta expresión aludiría a “Metodología general”. Esta hipótesis encontraría sustento en que dicha expresión –“Metodología”- iba acompañada en los planes de estudio por la referencia a “Metodología especial”. No obstante, lo que sí podemos confirmar es la existencia de dos de ellas, la general y la especial.

“El trabajo propio y de más trascendencia de la Sección de Pedagogía será, á [sic] mi entender, el análisis del elemento escolar (psicopedagogía experimental) y la educación (Metodología y práctica) ó [sic] estudio del terreno y su cultivo. Los núcleos de asignaturas antes mencionadas [sic], proporcionarían un conjunto de principios suficiente para establecer el método y realizar la práctica”¹⁰⁴.

Por otra parte, el *currículum* en la Sección Pedagógica, no tenía una fuerte estructuración en cuanto a la cantidad de materias a cursar por año y la cantidad de años a dedicar a los estudios. Existía además la posibilidad de cursar la asignatura completa o parcialmente en un año, retomándola en este último caso en el próximo ciclo lectivo¹⁰⁵. En la fuente consultada no se especifica si era el profesor o el alumno quien estipulaba qué parte de la asignatura cursar un año y qué parte cursar al siguiente; tampoco cómo se garantizaba que la acreditación de una misma materia era equivalente para un estudiante que la cursó completa un año y para otro que la cursó en dos oportunidades. Adelantándonos al análisis de los próximos capítulos, podríamos hipotetizar que existía confianza en la uniformidad del método de enseñanza y una fuerte rutina que hacía pensar que la equivalencia en cuestión se cumplía.

A su vez, los estudiantes se inscribían en dos y hasta seis asignaturas por año en función de sus posibilidades de estudio exitoso y de su voluntad, siendo cuatro y cinco el término medio. En este sentido, la carrera podía durar dos o tres años, recibéndose la mayoría después de los tres años de cursada¹⁰⁶.

La prescripción clara residía en que todas las materias debían dictarse con auxilio del laboratorio, la observación y la práctica en los Colegios y Escuelas de Experimentación¹⁰⁷.

“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*”¹⁰⁸.

Aparecen en la cita precedente elementos importantes sobre los que volveremos en los próximos capítulos al analizar más detenidamente la concepción de Mercante acerca de la “Metodología de enseñanza”. La observación y la aplicación así como también ese cierto grado de positividad adquirido por el conocimiento pedagógico, se constituirían en categorías centrales de la concepción positivista de ciencia reinante.

¹⁰⁴ A.A., *op.cit.*, p.28. Consideramos que hay que destacar aquí que en el artículo en cuestión prima un estilo impersonal en la redacción, aunque aparecen en contadas ocasiones los verbos utilizados en la primera persona del plural. En la cita precedente sobresale la primera persona del singular. Por otro lado y tal como adelantamos, utilizamos la referencia como A.A. (autor anónimo) dado que no aparece firmado el artículo. Por ser un escrito que consideramos de carácter introductorio e informativo de las finalidades y funciones de la Sección, podría haber sido escrito por Víctor Mercante en tanto Director de la institución. Además las ideas allí planteadas son coherentes con otras encontradas en los trabajos por él firmados. No obstante, no poseemos elementos para realizar una afirmación al respecto.

¹⁰⁵ A.A., *op.cit.*, p.32.

¹⁰⁶ Mercante, *op.cit.*, p.47. No obstante, en el primer número de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* de 1906, aparecen los planes de estudio para el Profesorado en Enseñanza Secundaria y el Profesorado Superior y las asignaturas están distribuidas en años. Para la primera carrera se asigna un total de cuatro (4) años y para la segunda, tres (3) (pp.33-34). También se puede ver la distribución de asignaturas por años en Finocchio (*op.cit.*) y en Southwell (*op.cit.*).

¹⁰⁷ Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24 de Enero de 1906, artículo 28^{vo}, en Castiñeiras, *op.cit.*, p.304.

¹⁰⁸ A.A., *op.cit.*, p.26. La cursiva figura en la edición consultada.

2 – 1 – b – El Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior.

El título de Profesor de Enseñanza o Instrucción Secundaria y Superior estaba reservado para los aspirantes al doctorado en las distintas Facultades¹⁰⁹ y habilitaba en ellas a dictar clases en las asignaturas de la especialidad.

Parecería que éste era considerado un antecedente importante para ascender al cargo de Profesor Adjunto en la Casa de Estudios en la que se desempeñara el aspirante. En el artículo 26^{to}. del Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24 de Enero de 1906, se establecía que aquellos que aspiraran a dicho cargo, debían cursar las asignaturas previstas por la Sección Pedagógica¹¹⁰.

Por su parte, el plan de estudios parecería haber contado con los mismos principios organizadores que aquel correspondiente al Profesorado Secundario, pero estaba conformado por menor cantidad de asignaturas. Se preveía para el primer año:

- 1)“Psicología”; y
- 2)“Metodología”.

Para el segundo y tercer año:

- 3)“Metodología Especial”;
- 4)“Historia y Ciencia de la Educación”;
- 5)“Legislación Escolar”; y
- 6)“Práctica”.

A estos seis cursos, el 4 de Diciembre de 1907 el Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales resolvió agregar “Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso”¹¹¹.

En el mismo artículo en el que aparece esta información –el número 8 de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*- se alude a “Metodología general” y “Metodología especial” cuando se enumeran las siete asignaturas que a partir de ese momento conformaban el plan de estudios del Profesorado en Enseñanza Secundaria y Superior. Suponemos que este dato especificaría aquella “Metodología” a secas (curso número 2 del punteo anterior) que mencionamos precedentemente.

Las materias podían ser cursadas por los alumnos en el orden que creyeran conveniente¹¹² según su voluntad y posibilidades de estudio, sobre todo en el caso de las últimas mencionadas para las que no se precisaba un año de cursada y aprobación.

Por otro lado, podríamos suponer que las materias de este Profesorado Superior estarían a cargo de los mismos profesores que las del Profesorado Secundario.

A su vez, parecería existir confianza en el *curriculum* así diseñado para establecer el método y realizar la práctica.

“...El punto de vistas [sic] de las enseñanzas pedagógicas es esta metodología que remata por fin, en la *práctica* donde el estudiante prueba sus aptitudes didascálicas formadas por una paciente asimilación de teorías y observaciones”¹¹³.

2 – 2 – La formación de profesores en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Castiñeiras informa que 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

¹⁰⁹ Mercante, *op.cit.*, p.47. En el número 1 de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* (A.A., *op.cit.*, p.33) se aclara que para ingresar al Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior, era condición ser estudiante de alguna de las siguientes Facultades: Ciencias Naturales, Instituto de Química y Farmacia, Instituto de Geografía Física, Academia de Dibujo y Bellas Artes, Escuela de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Jurídicas y Sociales. No obstante, unas páginas antes en la misma publicación (p.20) se menciona que esta carrera estaba destinada a aquellos estudiantes del Doctorado en Ciencias Naturales, Química, Física, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería Geográfica, Medicina, Veterinaria o Ingeniería Agronómica.

¹¹⁰ Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24 de Enero de 1906, artículo 26^{to}, en Castiñeiras, *op.cit.*, p.303.

¹¹¹ A.A., 1907a, p.337.

¹¹² Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24 de Enero de 1906, artículo 26^{to}, en Castiñeiras, *op.cit.*, p.303.

¹¹³ A.A., 1906, p.30. La cursiva figura en la edición consultada.

Poder Ejecutivo Nacional con fecha del 30 de Mayo de 1914, aprobó la anterior Ordenanza¹¹⁴, adquiriendo de esta manera realidad una idea también presente en el pensamiento gonzaliano y que aparecía en distintos artículos de aquel Convenio del 12 de Agosto de 1905.

La Facultad de Ciencias de la Educación se creó bajo la iniciativa de José N. Matienzo, entonces decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y con el impulso de Víctor Mercante¹¹⁵. Éste fue también su primer decano hasta el 5 de Junio de 1920¹¹⁶ y los Consejeros Académicos fueron Leopoldo Herrera, Ricardo Rojas, Alejandro Carbó¹¹⁷, Nicolás Roveda, Alejandro Korn y Ricardo Levene¹¹⁸.

Como ya dijimos, la novel Facultad se conformó sobre las Secciones de Pedagogía y de Filosofía, Historia y Letras.

Las funciones y finalidades formativas no variaban radicalmente en comparación con aquellas perseguidas por la antigua Sección Pedagógica, manteniéndose la firmeza de formar didáctica y técnicamente a los profesores que se desempeñarían en las escuelas de enseñanza secundaria. En este sentido, el principio de correlación seguía teniendo vigencia, aportando las distintas Facultades esa sólida preparación científica pretendida para los docentes en formación.

Como mencionamos en el capítulo anterior, la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* entró en su Segunda Época con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y pasó a llamarse *Archivos de Ciencias de la Educación*. Continuó siendo el órgano de difusión institucional por tanto lo tomaremos como la principal fuente empírica para seguir reconstruyendo los trayectos formativos de los futuros profesores en aquel entonces¹¹⁹.

Inaugurando esta Segunda Época, se publica un artículo que refería a las características y funciones de la Facultad de Ciencias de la Educación que, según se preveía allí, arrancó con sus actividades en el segundo semestre de 1914¹²⁰.

A su vez, 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 las más favorables. Es decir, se creía que una buena formación podía reemplazar a esa conocida frase que ya por entonces decía, “maestro se nace y no se hace”.

Se manifestaba cierta seguridad respecto a que la formación que se podía brindar en la nueva Facultad –pero también en la antigua Sección Pedagógica– contribuía directamente a la constitución de un docente eficaz. La Facultad pedagógica parecería ser una idea que ya había dado sus buenos frutos en universidades norteamericanas –según se menciona en el artículo en cuestión de 1914– y era el momento de buscar que echara sus raíces en nuestro país.

“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”¹²¹.

En la cita precedente y en correlación con planteos previos en el mismo artículo, aparecen otros elementos colaterales que dan cuenta de la concepción científica reinante: se adhería a la relevancia de las ciencias de la educación como corona de todas las demás ciencias.

¹¹⁴ Castiñeiras, 1985b, pp.26-27.

¹¹⁵ Dussel habla del impulso que Mercante asignó a la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, la primera de su tipo en el país, y lo relaciona con la conformación de un campo autónomo de la ciencia de la educación, separado de la filosofía y de la sociología. Asimismo informa que organizó revistas y bibliotecas que fueron institucionalizando el campo pedagógico-académico (Dussel, 1996, p.455).

¹¹⁶ Castiñeiras, *op.cit.*, p.74.

¹¹⁷ Carbó también fue el delegado titular de la Facultad al Consejo Superior (Castiñeiras, *op.cit.*, p.27).

¹¹⁸ A.A., 1914, p.7.

¹¹⁹ En el Artículo 2^{do} de la Ordenanza sancionada por el Consejo Superior el 3 de Agosto de 1914, entre las autoridades que se nombran para la novel Facultad, figura Arturo Marasso Rocca con el cargo de “Redactor de la Revista” (A.A., *op.cit.*, p.7). Podríamos inferir de aquí que aquellos artículos que se publicaban pero sin una referencia explícita a su autor, eran escritos por este redactor o por los autoridades de la institución.

¹²⁰ A.A., *op.cit.*

¹²¹ A.A., *op.cit.*, p.5.

El positivismo de la época aportaba una confianza clave en la observación y la experimentación para el alcance de la verdad. Las “hermanas del *curriculum*¹²² 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.

También aparece como elemento relevante el método. Si bien nos abocaremos a su estudio más adelante, basta mencionar aquí que se confiaba en él. Tanto a partir de la cita anterior como de otros escritos, se visualiza que la adquisición del método permitiría alcanzar la verdad en el descubrimiento del conocimiento científico y posibilitaría una transmisión eficaz para el caso de la enseñanza.

Por otro lado, en Sesión del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata el 26 de Octubre de 1914, se sancionó el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación¹²³. La misma comprendía tres núcleos de materias: 1)- Pedagógicas; 2)- Históricas y Geográficas; 3)- y Filosóficas y Literarias¹²⁴.

1)“El primer núcleo de materias abarcaba: Antropología; tres cursos de Psicología, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso Central; Higiene; Metodología General y Especial; Historia de la Educación; Legislación Escolar y Ciencia de la Educación.

2)El segundo núcleo incluía las siguientes materias: Prehistoria Argentina y Americana; Historia Antigua; Historia Europea; Historia Argentina; Introducción á [sic] los estudios históricos; y Geografía Política y Económica.

3)Finalmente, el núcleo de materias Filosóficas y Literarias se constituía con: Filosofía (Lógica, Ética, Historia de la Filosofía), Literatura Argentina y Americana; Literatura Castellana; Literatura de la Europa moderna; Composición (teoría y práctica); Gramática Histórica; Historia del Arte; Latín y Griego (á [sic] opción)”¹²⁵.

La nueva Facultad de Ciencias de la Educación otorgaba los siguientes títulos:

- 1)Profesor de Enseñanza Primaria.
- 2)Profesor de Enseñanza Secundaria, normal y especial.
- 3)Profesor de Enseñanza Especial en Dibujo y en Música.
- 4)Doctor en Ciencias de la Educación.

Estas titulaciones, como dijimos, se asentaban en el principio de correlación, según el cual, las Facultades, Escuelas e Institutos de la Universidad brindaban formación científica correspondiente a diversas áreas de la Educación Superior y a la totalidad de las materias del nivel medio y, la novel Facultad, un grupo común de materias pedagógicas¹²⁶.

El título de *Doctor en Ciencias de la Educación* se les otorgaba a aquellos aspirantes que hubieran cumplido satisfactoriamente las siguientes instancias:

¹²² En la *Revista* citada, se utiliza esta expresión en latín pero sin cursiva y acentuada. Posiblemente no haya habido ningún tipo de reflexión sobre la forma de escribir un término que aún no conformaba el campo disciplinar y de debates actuales. Igualmente es de notar la utilización de la expresión 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 Francis Bobbit llamado “*The curriculum*”, publicado en 1918.

¹²³ El 20 de Noviembre del mismo año el Poder Ejecutivo Nacional aprobó los planes de estudios (Castiñeiras, *op.cit.*, p.48). Ver Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Anexo 1.

¹²⁴ En el primer número de la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* y antes de presentar los planes de estudios correspondientes a la nueva Facultad, se informa que en general se prepara para cinco profesorados, a saber: 1) de Ciencias Físico-matemáticas; 2) de Ciencias Naturales; 3) de Ciencias Sociales; 4) de Filosofía y Letras; y 5) de Ciencias Pedagógicas. No obstante se aclara que debido a las posibilidades de las distintas Facultades de brindar una formación científica con propósitos didácticos, se hace necesario expedir títulos menos generales. Previamente se habían criticado estos títulos amplios por “no formar para nada” (p.6), revalorizando en contraposición aquellos más específicos (A.A., *op.cit.*, pp.6-8). Tensión que también aparecía, recordamos, en la crítica de Mercante a la formación en las Escuelas Normales.

¹²⁵ González, 1915a, p.241. Datos sobre el Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación y los planes de estudio aprobados para la Institución aparecen en el primer número de la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* en Octubre de 1914. No obstante, preferimos adoptar la fuente de 1915 por el mayor nivel de detalle que ofrece en cuanto al Reglamento.

¹²⁶ González, *op.cit.*, p.241.

- 1) Aprobación de las asignaturas correspondientes a los tres núcleos antes mencionados.
- 2) Un año de Práctica en la asignatura “Psicología” y otro en “Pedagogía”, cada uno de ellos comprendido por un semestre de observación y uno de práctica propiamente dicha, en las instituciones de nivel secundario de la Facultad y bajo la supervisión del Profesor de Práctica.
- 3) Una investigación acerca de las aptitudes del niño bajo la dirección de los profesores de la Facultad y en los laboratorios de la misma.
- 4) La realización y aprobación de una tesis sobre un problema relativo de la educación nacional, tema fijado por el Consejo Académico¹²⁷.

Asimismo, el título los habilitaba para ejercer la docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Por su parte, en el artículo 4^{to} del nuevo Plan de Estudios, se disponía que los títulos de *Profesor en Enseñanza Secundaria, normal y especial*, se expedían en las siguientes especializaciones:

- 1) de Pedagogía y Ciencias Afines;
- 2) de Filosofía y Letras;
- 3) de Historia y Geografía;
- 4) de Historia Argentina é [sic] Instituciones Jurídicas y Sociales;
- 5) de Matemáticas;
- 6) de Física;
- 7) de Química;
- 8) de Ciencias Naturales;
- 9) de Ciencias Agrarias;
- 10) Anatomía, Fisiología é [sic] Higiene;
- 11) de Dibujo¹²⁸.

Cada una de las materias a cursar por los profesorados, se desarrollaba en dos, tres o cuatro lecciones semanales de no menos de 50 minutos, según lo dispusiese el Consejo Académico. Además, los profesores estaban obligados a dirigir y observar trabajos de laboratorio fuera de los horarios regulares de las lecciones¹²⁹.

A los fines de este trabajo, resulta interesante destacar ciertas regularidades. Las diez primeras especializaciones mencionadas para el título de *Profesor en Enseñanza Secundaria, normal y especial*, cursaban las asignaturas “Metodología general y especial” en la Facultad de Ciencias de la Educación. Si bien nos abocaremos en el próximo capítulo al análisis de las mismas, consideramos que es importante recuperar esta regularidad en tanto estaría evidenciando la centralidad de este tipo de preparación en la formación de los futuros profesores.

A su vez, todos los profesorados debían aprobar para la obtención de su título, las “Prácticas de Enseñanza” en las respectivas especializaciones¹³⁰. El capítulo XI del Reglamento de la nueva Facultad, se denomina “Práctica de la enseñanza” y se conforma por los artículos 45^{to}. a 49^{mo}. El artículo 46^{to}. dice que previo a la realización de las prácticas de enseñanza, los estudiantes debían aprobar “Metodología general y especial” así como también las asignaturas científicas correspondientes a su especialidad. En el artículo 47^{mo}. se menciona que antes de comenzar con sus propias prácticas, los alumnos debían hacer por lo menos seis observaciones consecutivas de las clases del profesor a cargo de la materia en la que darían sus clases. Y en el artículo 48^{vo}. se deja constancia que para la aprobación de la asignatura “Prácticas de la enseñanza” los aspirantes debían tener asistencia regular a las clases de “Crítica Pedagógica” durante el período por el que se extendiera la cursada¹³¹.

El 18 de Marzo de 1918 Joaquín V. González se alejó de la Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata, dejando en su lugar a Rodolfo Rivarola, quien se desempeñó hasta su renuncia el 5 de Junio de 1920. Castiñeiras informa que desde principios del año 1919 se suscitaron una serie de acontecimientos políticos en el contexto nacional y local que transformaron el régimen de gobierno de las

¹²⁷ González, *op.cit.*, pp.241-242.

¹²⁸ González, *op.cit.*, pp.241-242. “...El 27 de Abril de 1918 el Consejo Superior aprobó la ordenanza sancionada por el Consejo Académico de la esta facultad [de Ciencias de la Educación] con fecha 10 del mismo mes y año, por la que se refundieron en uno solo los profesorados de Física y Matemáticas que antes se cursaban por separado para cada una de esas disciplinas, y se establecía el plan de estudios correspondiente” (Castiñeiras, *op.cit.*, p.80).

¹²⁹ González, *op.cit.*, p.230. Artículo 4^{to}.

¹³⁰ González, 1915b, p.243.

¹³¹ González, 1915a, p.237.

Universidades argentinas¹³². Los sucesos y confrontaciones locales llevaron a la renuncia de Rivarola, inaugurándose en nuestra Universidad nuevas tendencias de orden político y pedagógico.

2 – 3 – A modo de conclusión: elementos emergentes para continuar el análisis.

A partir de la descripción realizada hasta aquí, consideramos que hay un supuesto que da sentido tanto a la concepción de ciencia como a la organización curricular y que se encuentra expresado en la metáfora que vincula la labor del docente con la del agricultor. Si bien este supuesto se reedita en el análisis que realizaremos en los próximos capítulos, cabe aquí una mención como parte de ese cierre provisorio que nos propusimos al comenzar.

Conocer el cerebro, el sistema nervioso, ese órgano maleable con el que la escuela iba a trabajar prioritariamente, era para Mercante el punto de partida para que la educación se convirtiera en ciencia. Recordamos también que la asignatura “Sistema nervioso” conformaba junto con “Antropología” y “Psicología”, ese primer ciclo de materias del *currículum* destinado a conocer al sujeto del aprendizaje y sus aptitudes.

Dicho ciclo, por otra parte, se dictó completo en 1906, en el primer año de estudios de la Sección Pedagógica, según la información que aparece publicada en el número 5 de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*¹³³. Se habilitaron también las asignaturas “Metodología” e “Higiene escolar”, pertenecientes al segundo y tercer ciclo de materias respectivamente. A su vez, el dictado de estos cinco cursos se corresponde con la designación de los primeros profesores realizada en Febrero por el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional al que ya aludimos.

Este supuesto de organización curricular formaría parte de las ideas pedagógicas que influyeron al momento de pensar y diseñar el *currículum* para la formación de los profesores en la Sección Pedagógica. Podríamos decir que es clara la prescripción en cuanto a la secuencia¹³⁴ que debía seguirse. Parecería que aquellos cursos destinados a conocer al sujeto del aprendizaje, deberían cursarse primero, para luego poder abordar aquellos contenidos destinados a formar en los futuros profesores las capacidades necesarias para cultivar las aptitudes en el alumno.

Aparecerían también rasgos de una racionalidad técnica en la configuración del *currículum*. Siguiendo a Schön entendemos por ésta a “...una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista...”¹³⁵ y que se corresponde con una jerarquía de conocimientos que pone en el primer lugar a las ciencias básicas, luego a las ciencias aplicadas y por último, “...las habilidades técnicas de la práctica cotidiana...”¹³⁶. Según Davini se denomina jerarquía “...al peso relativo de las distintas categorías de materias en el plan, en función del número de tiempo asignado en el conjunto del mismo...”¹³⁷.

En este sentido, podríamos decir que las asignaturas que se cursaron en la Sección Pedagógica en 1906 según la información publicada en el número 5 de *Archivos*, mantendrían esta jerarquización técnica del conocimiento. Tres de las cinco materias dictadas –las que conformaban el primer ciclo– pertenecerían al ámbito de las ciencias básicas, encargadas de proveer conocimientos de tipo general, legaliforme y explicativo/predictivo de las diversas situaciones educativas. Los otros dos cursos habilitados en ese año, podrían incluirse en el segundo nivel de la jerarquía anterior, el de ciencias aplicadas, en tanto aportarían elementos más concretos para el trabajo del docente en el aula y en la institución.

En un tercer nivel de conocimientos podríamos ubicar a la “Práctica”, pero recordamos que según Mercante, demandaba el cumplimiento de un primer año de estudios en la Sección para su acreditación. A su vez, el número 1 de *Archivos* refiere a que el alumno-futuro docente probaba en la práctica sus aptitudes didascálicas formadas pacientemente en la asimilación de teorías y en la observación. Todas las materias eran de carácter teórico-práctico, conteniendo sesiones de observación en los Colegios de la

¹³² Castiñeiras, *op.cit.*, p.73.

¹³³ A.A., 1907f, p.253.

¹³⁴ Tomamos esta categoría de Davini quien la define como la ubicación temporal de las asignaturas en el plan de estudios, “...implica un orden y un enfoque de la enseñanza a ser analizado” (Davini, 1998, p.20).

¹³⁵ Schön, 1992, p.17.

¹³⁶ Schön, *op.cit.*, p.22. Retomaremos esta misma jerarquía de conocimientos en el capítulo 4 al analizar la perspectiva técnica en la formación de los docentes. Esta racionalidad que aparece aquí a nivel del *currículum* prescripto, es coherente con una forma de entender la formación de los profesores.

¹³⁷ Davini, *op.cit.*, p.20.

Universidad y en la Escuela Normal, y de laboratorio. Cuestiones que remitirían a una secuencia técnica y a una cierta lógica deductiva de la práctica a partir de la teoría.

Esta jerarquía y secuencia que se presentarían con claridad en una primera instancia de pensar y diseñar el *currículum* prescripto, parecerían perder fuerza a nivel del *currículum* vivido, es decir, al momento de traducirse en un recorrido a realizar por los estudiantes. Decimos esto porque ya vimos que no se estipulaba la cantidad de materias a cursar por los futuros profesores; cuántas materias cursar – según la información ya presentada en este capítulo- quedaría a juicio del cursante en función de sus posibilidades de estudio exitoso y de su voluntad.

Otro elemento emergente que es relevante para nuestro estudio, refiere a que las asignaturas “Metodología general” y “Metodología especial” figuraban en el plan de estudios de 1906 para los Profesorados de Enseñanza Secundaria y de Enseñanza Secundaria y Superior, 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 en 1914.

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.¹³⁸-, conforman los espacios curriculares que nos interesa mirar en el próximo capítulo como principales dispositivos destinados a la formación de la Metodología de enseñanza en tanto habilidad profesional a la que apuntaba –entre otras- el *currículum* de la formación de los futuros profesores.

Mercante propuso, como nos informa Dussel, un método de enseñanza como medio para alcanzar un fin, el aprendizaje¹³⁹. La preparación del futuro profesor debía comenzar con el estudio del cerebro en tanto el órgano que tendría el mayor ejercicio en el ámbito escolar. Veamos la manera en que este supuesto se reitera con diferentes matices en la conformación de las asignaturas curriculares tanto como en ciertas concepciones que acerca de la Metodología expondremos de Mercante en el capítulo 4.

¹³⁸ Mercante, 1911, p.4.

¹³⁹ Dussel, *op.cit.*, p.451.

**CAPÍTULO 3:
LA METODOLOGÍA EN EL *CURRICULUM*
DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES**

En este capítulo nos proponemos indagar la Metodología desde una perspectiva curricular, analizándola como una asignatura perteneciente a las carreras de Profesorado que se cursaban en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación.

La preparación metodológica tenía un rol destacado en la formación de los futuros profesionales, sea entendiéndola como Metodología de la enseñanza sea como Metodología de la investigación. Si bien se propugnaba –como hemos visto– una íntima relación entre las funciones de docencia, investigación y extensión, a los fines de este estudio nos interesa profundizar en la primera ya que se depositaba confianza en que un buen uso de ella, garantizaría un desempeño eficaz de los profesores en las aulas.

Al igual que en el capítulo anterior, aparece la idea de una Metodología de la enseñanza que no puede desconocer al sujeto que aprende o, como aparece expresado en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, al terreno que hay que cultivar. Recordamos 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.

Según vimos en el capítulo precedente, las asignaturas “Metodología general” y “Metodología especial” convivieron en los planes de estudio para la formación de profesores hasta 1920, fecha en la que constituyó la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. A partir de los planes de estudios recuperados en los trabajos de Finocchio¹⁴⁰ y Southwell¹⁴¹ sabemos que en ninguno de los sancionados con posterioridad a ese año, aparece la asignatura “Metodología general”. Sí en el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación¹⁴² 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 aparición se va intercalando según los años.

A continuación abordaremos la Metodología como asignatura del *curriculum* de la formación desde dos miradores. En un primer momento, nos abocaremos a analizar la asignatura “Metodología general” a partir del programa que aparece publicado en la mencionada *Revista* y algunos trabajos de Mercante que informan sobre su espíritu e intencionalidad en la formación docente de la época. Analizaremos aquí “la lección”, como una unidad de este programa, pero también como un espacio reservado –como veremos– para la prescripción pedagógica.

En segundo término, nos detendremos en el programa de “Metodología especial” y su vinculación con el espacio de la práctica pedagógica. Analizaremos las íntimas relaciones entre ambas instancias formativas y la conceptualización de la práctica como un ámbito de aplicación de los aprendizajes realizados en aquella materia.

3 – 1 – “Metodología general”: una asignatura del *curriculum* de la formación de los docentes.

Los Profesorados de Enseñanza Secundaria y de Enseñanza Secundaria y Superior comenzaron a dictarse en 1906. Según la información que aparece publicada en el número 5 de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*¹⁴³ y tal como vimos en el capítulo precedente, ese año se dictaron las siguientes asignaturas en coincidencia con el personal designado para tal fin por el Decreto del Poder

¹⁴⁰ Finocchio, *op.cit.*

¹⁴¹ Southwell, *op.cit.*

¹⁴² Llevaba este nombre el plan de estudios resultante en 1920 para nuestra carrera (Finocchio, *op.cit.*, p.39).

¹⁴³ A.A., *op.cit.*, p.253.

Ejecutivo Nacional del 7 de Febrero de 1906: “Antropología” por Rodolfo Senet; “Sistema Nervioso” por Manuel Beatti; “Psicología” por Carlos F. Melo; “Metodología” por Víctor Mercante; e “Higiene Escolar” por Francisco P. Súnico.

En el primer número de esta *Revista* y en concordancia con lo anterior, figura para el primer año de estudios del Profesorado de Enseñanza Secundaria el curso “Metodología” a secas y se explicita “observación, experimentación y práctica” en dos sesiones de tres horas semanales. Acá también se menciona una “Metodología” y una “Metodología especial” en el primero y segundo año respectivamente del Profesorado Superior¹⁴⁴.

Por su parte, Finocchio¹⁴⁵ y Southwell¹⁴⁶ ubican la asignatura “Metodología general” en el primer año de la formación. Podríamos pensar que es equivalente a aquella “Metodología” a secas y que, por tanto, se dictó en 1906. Estas autoras, en sus respectivos escritos, destacan también las condiciones de observación, experimentación y práctica para estos cursos y ubican una materia denominada “Metodología” en segundo año, y recién en el cuarto año de estudio colocan la “Metodología especial”.

En el número 5 de *Archivos* publicado en 1907, se informa sobre la asistencia del Profesor Mercante en “Metodología” –como de otros profesores de la Sección-, los alumnos que concurrieron a las clases de la materia, y de las características y desarrollo de las lecciones¹⁴⁷. Considerando lo antes dicho, podríamos suponer que se trataría de “Metodología general”.

Con estos datos, podríamos decir que el dictado de “Metodología general” estuvo a cargo de Víctor Mercante en 1906. A partir del año siguiente, estuvo bajo la responsabilidad de Leopoldo Herrera, tal como lo afirmó el mismo Mercante en la Memoria de la Sección correspondiente a los años 1907 y 1908¹⁴⁸.

“Metodología general” también se dictó a partir de 1914 para los profesorados de la novel Facultad de Ciencias de la Educación. Como vimos en el capítulo anterior, esta materia era común a diez de las once especializaciones del Profesorado en Enseñanza Secundaria, normal y especial.

En el primer número de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* aparece publicado el programa de “Metodología”¹⁴⁹. A continuación realizaremos una descripción del mismo. Constaba de cinco partes:

1) La primera de ellas se denominaba “Los elementos – El Alumno”¹⁵⁰ y abarcaba de los títulos I a XX. Podríamos suponer que, como su nombre lo indica, se trataría de veinte unidades del programa dedicadas al estudio del alumno. En la primera de ellas se aludía al estudio del individuo desde el punto de vista étnico y comprendía rasgos psico-morales, estadística de las escuelas de La Plata, acción física, social y doméstica.

Las unidades II a V abordaban al alumno desde el punto de vista mental, dedicándose a las aptitudes educables, al cerebro, sensaciones, percepciones, imágenes. En las unidades IV y V se mencionaba además la realización de experimentos con sujetos escolares; como ya dijimos, para estos casos era indispensable contar con los Colegios de la Universidad.

La unidad VI estaba dedicada al examen, las reacciones de los sujetos frente a estas instancias y ciertas medidas preventivas a tenerse en cuenta.

Los títulos VII y VIII estudiaban respectivamente las aptitudes perceptivas y la atención, mientras que el IX y X se abocaban a la memoria. En estos cuatro puntos del programa se explicitaba la realización de investigaciones y experimentos desde el punto de vista didáctico.

La imaginación y la voluntad aparecían como contenidos de las unidades XI y XIII respectivamente. Aquí se hablaba de “tipos escolares”.

El título XII estaba dedicado al estudio de las aptitudes discriminativas [sic] del alumno, juicio y razonamiento.

En las unidades XIV y XV se abordaba el lenguaje, mencionándose en la primera de ella los tipos escolares y los experimentos didácticos.

¹⁴⁴ A.A., 1906, pp.32-33.

¹⁴⁵ Finocchio, *op.cit.*

¹⁴⁶ Southwell, *op.cit.*

¹⁴⁷ A.A., 1907f, p.253.

¹⁴⁸ Mercante, 1909c, p.54.

¹⁴⁹ En el Anexo 2 transcribimos el programa completo de la materia.

¹⁵⁰ Cabe destacar que tratándose de una asignatura perteneciente al segundo ciclo y preocupada en consecuencia por formar en el futuro-docente la capacidad de cultivar las aptitudes en el alumno, comienza sus lecciones con una unidad sobre el estudio del “terreno que había que cultivar”. Podríamos decir que es coherente con cuestiones que ya hemos planteado, no obstante, había otras materias especialmente dedicadas a estas temáticas.

Las unidades XVI y XVIII estudiaban diversas tipologías y aparecían expresiones como “normal y anormal”, “alteraciones funcionales”, “mentes constantes y mentes inestables”, etc. En la unidad XVIII se hablaba de edad didáctica y de investigaciones pero sin más precisiones.

En la unidad XVII se postulaba la experimentación didáctica vinculada a las aptitudes adquisitivas del alumno.

La unidad XIX estudiaba la curva normal y coeficientes mental y psíquico, y la XX se destinaba a las emociones.

2) La segunda parte del programa se llamaba “el catedrático” y comprendía las unidades XXI y XXII. La primera abordaba las cualidades personales, suponemos que del docente considerando el título del apartado, y la segunda mencionaba el conocimiento moral e intelectual del alumno. En ambas aparecía la observación y práctica pedagógica.

3) La tercera parte del programa abarcaba solamente la unidad XXIII y se denominaba “material de enseñanza”. En esta unidad se mencionaban aquellos recursos didácticos como por ejemplo, tiza, pizarrón, puntero, ilustraciones, bancos, etc., además de observación.

4) Las unidades XXIV a XXXII estaban dedicadas a “las lecciones” y comprendían la cuarta parte del programa de “Metodología”.

Las unidades XXIV y XXV se abocaban a la organización de una asignatura en lecciones y a las partes de éstas respectivamente.

Las unidades XXVI a XXVIII parecerían tener un carácter más instrumental, incluyendo la XXVI práctica pedagógica y la XXVIII ejemplificación didáctica. Algunos de los temas que se mencionaban eran: ilustraciones, método de las cosas, repetición, ejercicios, fijación, la exposición y función receptiva del alumno.

La unidad XXIX volvía a estar dedicada al alumno pero ahora en su rol escolar, es así que se estudiaba su función activa, trabajo en el aula, preparaciones y recitaciones.

En la unidad XXX se abordaba el examen, la promoción y los estímulos escolares.

La unidad XXXI estaba dedicada a los libros de textos y a su clasificación con fines didácticos y la última unidad del programa incorpora las “circunstancias estéticas de la lección”.

5) La quinta parte del programa estaba conformada por tres consideraciones. En la primera se adjudicaba un valor importante a la investigación dentro del programa. Se mencionaba que el vínculo entre el profesor y los estudiantes se caracterizaría por una actitud científica, que buscara la verdad por medio de la observación y la experimentación. Se intentaba dejar así de lado toda relación burocrática y declamatoria así como preconceptos que pudieran sesgar el proceder de la ciencia.

En el segundo punto se aludía a la realización de observaciones o prácticas en la Escuela Normal y en el Colegio Nacional, como aplicación del curso de “Metodología”. Como vimos, en distintas unidades del programa también se contemplaban estas instancias.

A diferencia de lo que sucedía con las asignaturas “Metodología especial” y “Prácticas Pedagógicas”, para estas observaciones y prácticas de “Metodología general” no se especificaban la cantidad ni la duración. Parecería que eran momentos que complementaban las lecciones que los estudiantes tomaban en la Sección Pedagógica¹⁵¹ y podrían estar comprendidos en esas dos lecciones de tres horas semanales que se indicaban –como vimos al principio de este apartado– en el primer número de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*.

El último considerando del programa planteaba que se llevaría a cabo una investigación psicopedagógica cuyos resultados conformarían una monografía a presentar como trabajo final de la asignatura.

3 – 1 – a – La lección.

La lección conformaba la cuarta parte del programa de “Metodología general” tal como vimos precedentemente. Consideramos dedicar un apartado especial a su tratamiento porque en el estudio que estamos realizando parecería poseer una carga de confianza importante al momento de dar una clase de manera eficaz. Mercante ponía énfasis en su preparación o bosquejo y en el momento interactivo. Los practicantes eran evaluados en estas dos instancias¹⁵².

¹⁵¹ Volveremos sobre estas cuestiones más adelante cuando analicemos de las asignaturas “Metodología especial” y “Prácticas Pedagógicas”.

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

Etimológicamente el término “lección” significa:

“El término 'lección' tiene varias acepciones: lección es, 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 es también el nombre de los capítulos o partes en que se hallan divididos tradicionalmente ciertos escritos destinados a la enseñanza. Es también todo lo que indica el maestro que debe estudiar el alumno, de donde ‘estudiar la lección’ y ‘dar la lección’, en el caso en que el alumno expone sus conocimientos frente al docente a modo de examen. Todos estos sentidos específicos se derivan del sentido amplio que *lectio* tiene en latín, donde refiere a 'lectura', término emparentado con *lego* 'decir', en tanto la práctica de lectura en la antigüedad era principalmente oral”¹⁵³.

La lección parecería cargar con las dos primeras acepciones antes expuestas en la formación de los futuros docentes. Dentro de la segunda acepción, podríamos decir que la lección tendría una connotación estructural, vinculada a la distribución de la asignatura a dictar en temas según el tiempo disponible y la capacidad de los estudiantes.

Según información disponible en el número 5 de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, el Ministerio de Instrucción Pública prescribía programas sintéticos destinados a los Estudios Secundarios y Normales, sobre la base de los cuales los profesores, responsables de impartir una materia, debían confeccionar su propio programa dividido en lecciones.

“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”¹⁵⁴.

Además, atravesaría el concepto de “lección” un cierto tinte eficientista y racional en la organización de los temas a dictar. Podríamos decir que se le estaría adjudicando, como estructuración didáctica, la posibilidad de ajustarse al tiempo, de una clase pero también del año lectivo, y a la capacidad de los estudiantes¹⁵⁵.

La lección también se presentaría como una forma válida de organizar las prácticas para la formación docente. Al dar cuenta de la labor desarrollada durante el año 1906, un artículo de *Archivos* informa la cantidad de lecciones de cada materia que se dictaron¹⁵⁶.

Los programas que aparecen en la *Revista* en la que nos estamos apoyando, no explicitaban estar organizados por lecciones; sí aparecían apartados que podríamos pensarlos como unidades o partes – como hemos analizado para el caso de “Metodología”. En este sentido, podríamos pensar que la lección aparecería como un nuevo nivel de concreción curricular, vinculado a la labor del docente en el aula, a la forma en la que el profesor pensaba y organizaba su clase a partir del programa de la asignatura que dictaba.

Según Mercante, cualquier tema de instrucción secundaria, para que fuera lógicamente enseñado, debía ajustarse al siguiente proceso didáctico:

- 1) “Presentación de uno ó [sic] varios hechos análogos.
- 2) Observación de uno ó [sic] varios hechos análogos. Antecedentes.
- 3) Inducción y generalización.

¹⁵² Aunque no nos vamos a dedicar en este trabajo, es importante mencionar que “la lección” siguió siendo a lo largo del siglo XX un tema de preocupación didáctica, sobre todo en textos publicados entre los años ’50 y ’70.

¹⁵³ Castello y Mársico, 2005, p.94.

¹⁵⁴ A.A., 1907b, p.218.

¹⁵⁵ “El tiempo de la lección debe repartirse entre la [atención espontánea] del profesor que dirige y explica y la del alumno que refiere, hace y ejercita, cuidando de que observe, de que induzca, de que juzgue, de que razone, de que explique con precisión y practique con habilidad” (Mercante, 1909b, p.320 y Mercante, 1911, p.44).

¹⁵⁶ A.A., 1907f, p.253.

- 4) Relaciones.
- 5) Hipótesis y teorías.
- 6) Aplicaciones¹⁵⁷.

En la primera parte de su libro *Metodología especial de la enseñanza primaria* de 1911, Mercante dio el siguiente título al capítulo V: “La lección”. Una primera definición que aparece de ella es:

“...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 largo¹⁵⁸.”

También dijo que las observaciones realizadas le mostraron que “ese principio fundamental¹⁵⁹ no era comprendido por todos los maestros lo que ocasionaba –podríamos decir- una pérdida de tiempo. Según su opinión, lecciones que podrían dictarse en tres años se extendían a cuatro, se utilizaba más tiempo del adecuado generando fatiga en los alumnos.

A partir de este escrito, además podemos ver que para Mercante la formación de los docentes se conformaba por una preparación general y una especial; la primera a su vez comprendía conocimientos científicos y pedagógicos.

La caracterización que el autor realizó de esta “preparación general”, permite inferir la visualización de la formación docente como un proceso de formación permanente, tanto en lo relativo a la actualización disciplinaria ya que “...la ciencia conquista cada día nuevas verdades...”¹⁶⁰ como en lo referente a la formación pedagógica a partir de la inscripción en los distintos cursos de la Sección Pedagógica, en los de vacaciones y en los de extensión ofrecidos por la Universidad¹⁶¹.

No obstante, según Mercante, como “...la preparación general de ninguna manera basta para dar una lección con éxito...”¹⁶², debía complementarse con aquella “preparación especial” cuyo tema central se constituía por 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...”¹⁶³.

En la cita precedente, la lección aparecería como aquella modalidad de enseñanza ideal, 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 el tratamiento actual- 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. Él planteaba en uno de sus trabajos 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 alumnos¹⁶⁴.

El bosquejo de la lección –consideramos- resumía aquellos pasos a seguir por el docente para realizar una adecuada preparación de la clase a impartir.

¹⁵⁷ Mercante, 1909b, p.320.

¹⁵⁸ Mercante, 1911, p.41.

¹⁵⁹ Mercante, *op.cit.*, p.41.

¹⁶⁰ Mercante, *op.cit.*, p.42.

¹⁶¹ Mercante, *op.cit.*, p.43.

¹⁶² Mercante, *op.cit.*, p.43.

¹⁶³ Mercante, *op.cit.*, p.43. En otro trabajo, Mercante, denomina “el dispositivo didáctico” a la preparación del material (Mercante, 1915, p.4).

¹⁶⁴ Mercante, 1915, p.4.

“El bosquejo resume la *preparación especial* que el docente hace de la lección y comprende:

- 1) Grado, profesor y fecha.
- 2) Materia.
- 3) Tema.
- 4) Proposición.
- 5) Procedimiento (desarrollo): principio, medio, fin.
- 6) Aptitudes que principalmente desarrolla.
- 7) Deberes.
- 8) Ilustraciones”¹⁶⁵.

Si bien este bosquejo parecería ser aquel que él, como Profesor de “Prácticas” exigía a sus alumnos, también lo recomendaba a los profesionales que ya se desempeñaban en las escuelas para la preparación, siempre necesaria, de sus lecciones.

De estas ocho partes comprendidas por la lección, Mercante se explayó en ese capítulo V de su libro sobre las últimas seis. Suponemos que esto podría deberse a que las dos primeras eran de carácter más formal o informativo del contexto institucional en el que se realizaban las prácticas para el caso de los estudiantes o en el que se dictaban las clases para el caso de los profesores en ejercicio.

La tercera y cuarta parte de la lección, denominadas “tema” y “proposición” respectivamente, recibieron por parte de Mercante, un tratamiento conjunto en el mismo apartado del capítulo. Según decía, 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 enseñar¹⁶⁶.

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”¹⁶⁷.

En la explicación dada por Mercante sobre el “tema” y la “proposición”, aparece resaltada la importancia de manejarse con ideas sintéticas, es decir, aquellas que concentran aspectos medulares del tema a dictarse y que su posesión a los alumnos les permitiría acceder a otras derivadas y, por tanto, correlacionadas; y con ideas fundamentales y de fijación, es decir, la idea madre y otras ideas circunstanciales que contribuyan a la fijación de la primera.

La quinta parte de la lección, denominada “procedimiento o desarrollo”, era para Mercante más acotada que el método e incluía los detalles de la lección acerca del tema ha tratar en un determinado momento. El procedimiento particularizaba “...*el hecho didáctico...*”¹⁶⁸ 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 cursos a tomar por la clase.

El segundo modo, más “económico” en cuanto al tiempo implicado, demandaba la indicación de “...*los pasos sucesivos, la manera y forma de proceder...*”¹⁶⁹.

¹⁶⁵ Mercante, 1911, p.46. La cursiva figura en la edición consultada.

¹⁶⁶ Mercante, *op.cit.*, p.46.

¹⁶⁷ Mercante, *op.cit.*, p.47. La cursiva figura en la edición consultada.

¹⁶⁸ Mercante, *op.cit.*, p.4.

¹⁶⁹ Mercante, *op.cit.*, p.53. La palabra subrayada aparece en cursiva en la edición consultada.

El procedimiento o desarrollo como parte de la lección 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...*”¹⁷⁰.

“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”¹⁷¹.

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 determinados conocimientos que hicieran perder el valioso momento de atención y de comunicación efectiva de los conocimientos nuevos.

Pareciera que Mercante apostaba a este procedimiento para la eficaz enseñanza de los contenidos escolares. Planteaba que esta metodología, así detallada, 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*”¹⁷².

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. Si bien no desarrolló extensamente este punto, 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.

Finalmente, para la séptima parte de la lección –“los deberes”- dedicó enteramente el capítulo VI de su libro, sosteniendo que los mismos requerían un abordaje profundo. Decía que se veía que los maestros les prestaban escasa atención. Consideraba que los deberes 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. Los deberes 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 con ellos. Por ejemplo: las ejercitaciones contenidas en los mismos no debían ser largas y sin objeto; si bien era una tarea ardua, el maestro debía corregir los deberes; las correcciones se entregaban antes de la clase; el docente debía poder sacar elementos de las correcciones que le sirvieran para mejorar sus futuras lecciones; etc.

Además, aludió a la importancia de la participación de los padres para que los estudiantes encuentren 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 se dedicó a su tratamiento en el capítulo VII denominado “Defectos que suelen ofrecer las lecciones”. Allí enfatizaba la importancia de las ilustraciones como elementos para favorecer la comprensión de los alumnos sobre los temas abordados en las lecciones y no como meros instrumentos para llamar la atención. A su vez, exponía una serie de consideraciones a tener en cuenta al confeccionarlos y/o usarlos,

¹⁷⁰ Mercante, *op.cit.*, p.54.

¹⁷¹ Mercante, *op.cit.*, pp.55-56. La cursiva figura en la edición consultada.

¹⁷² Mercante, *op.cit.*, p.57. Las palabras subrayadas aparecen en cursiva en la edición consultada.

como por ejemplo, sus características, el momento más adecuado para presentar las ilustraciones, la variedad, etc.

Consideramos que estos análisis realizados por Mercante sobre las partes de la lección, podrían ser pensados también como orientaciones brindadas por el autor para la elaboración de ese bosquejo pre-activo. Habría un cierto lugar de prescripción reservado para el saber pedagógico que le decía al docente cómo proceder al organizar su clase¹⁷³.

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, la propuesta de armar un bosquejo de la lección se asentaba en la disidencia con ciertas prácticas habituales en el ejercicio de la docencia que, según se expone, el autor había tenido oportunidad de observar en las escuelas. Por ejemplo, propuso trabajar el tema de manera acotada y precisa mientras que había observado con frecuencia que se hacía un tratamiento dilatado de los contenidos no focalizando en lo estrictamente necesario y perdiendo los escasos minutos de atención que se podían conquistar en la niñez.

Estas cuestiones suscitan interés actual para el campo de la didáctica. Hoy se discute si a esta disciplina sólo debe describir y analizar las prácticas de enseñanza, sin influir ni intentar hacerlo, en el curso que las mismas adopten, o si le corresponde orientar los rumbos de dichas prácticas, si le cabe alguna responsabilidad al respecto.

Basabe expone claramente esta situación cuando plantea que si las intencionalidades de la didáctica son las primeras mencionadas, su problema radica en la construcción de buenas explicaciones, “...*buenas comprensiones de un fenómeno sumamente complejo...*”¹⁷⁴. Esta producción didáctica mantendría, según plantea la autora, una relación indirecta con la práctica y con los sujetos que actúan en ella. “...*sus efectos dependerán del uso que los practicantes hagan de él como base para la reflexión y el perfeccionamiento de la acción*”¹⁷⁵.

“...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”¹⁷⁶.

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. Podríamos decir que también daba respuesta –aunque sin quererlo– a una contradicción actual en el tratamiento de los contenidos, a saber, “extensión vs. intensidad”.

Por otra parte, en el artículo de la *Revista de Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* dedicado a informar sobre la labor del año 1906, además de los datos que ya hemos observado, aparece una breve reseña de la labor desarrollada por las distintas cátedras, a saber, “Metodología”, “Higiene”, “Psicología”, “Antropología” y “Sistema Nervioso”¹⁷⁷. En todos los casos, la escritura se realiza en la primera persona del singular aunque no está firmada, lo que hace suponer que la misma estuvo a cargo del profesor responsable de su dictado; en el caso de “Higiene” explícitamente aparece el nombre el Francisco P. Súnico, quien se desempeñó como profesor en esos años.

El relato que aparece para el caso de “Metodología”, debería entonces haber sido escrito por Víctor Mercante si tenemos en cuenta que dictó la materia en 1906. Aparecen elementos que podríamos vincular al desarrollo de las clases de “Metodología general” y otros relativos a una “Metodología

¹⁷³ Como ejemplo de estas orientaciones normativas, consideramos importante mencionar que de la página 59 a 68 del capítulo V de *Metodología especial...*, Mercante expuso modélicamente las cuatro primeras lecciones de aritméticas correspondientes al primer grado. En cada modelo se detalla el bosquejo, tal como nosotros lo describimos precedentemente, y el desarrollo, transcribiendo los diálogos suscitados entre maestro y alumnos en una clase que se corresponde, cabe suponer, con su bosquejo. Aparecería –en otros términos– para cada modelo de lección el *curriculum* escrito y el *curriculum* vivido.

¹⁷⁴ Basabe, 2002, p.18.

¹⁷⁵ Basabe, *op.cit.*, p.18.

¹⁷⁶ Basabe, *op.cit.*, p.18.

¹⁷⁷ A.A., *op.cit.*, pp.278-285.

especial”¹⁷⁸. Se mencionan las intenciones de la asignatura y las mismas son coincidentes con las partes del programa de “Metodología” que comentamos precedentemente, ya que dice que la materia se proponía “...*formar en el futuro catedrático, conciencia didáctica acerca de las aptitudes y capacidades de los alumnos; acerca de las aptitudes y capacidades del profesor; acerca de los elementos y requisitos de las lecciones*”¹⁷⁹.

Asimismo, se enfatiza la importancia de asentar el juicio acerca de los procedimientos en investigaciones rigurosas, anotaciones detalladas e indispensables comparaciones, buscando en todo momento ejemplificaciones y observaciones sobre las lecciones.

Se menciona también que los conocimientos transmitidos en el curso de “Metodología” tuvieron aplicabilidad por parte del catedrático –podríamos suponer que se trataba de Mercante- en tanto dictó una serie de lecciones durante un mes en el 5^{to.} y 6^{to.} grado de las Escuelas Normal y Anexa. A estas lecciones concurren sus estudiantes, quienes tuvieron que elaborar una monografía, calificable por el profesor, acerca de “...*todo lo que pronto constituía el caso pedagógico de la lección*”¹⁸⁰.

Seguidamente, dice el artículo “*formé el concepto de la investigación psicopedagógica y enseñé la manera de realizarla en...*”¹⁸¹ diferentes asignaturas. La comprobación de estos aprendizajes por parte del catedrático se habría realizado a partir del estudio de los trabajos de los cursantes, según la información brindada.

“Mi método consiste en dedicar á [sic] cada tema dos ó [sic] tres lecciones, una de enseñanza indicando, de paso, experiencias y libros para ampliar los conocimiento; otra, de evocación y examen en la que los alumnos exponen ideas propias ó [sic] asimiladas acerca de la cuestión última; y, á [sic] veces, otra de discusión donde es, al catedrático, fácil penetrar el grado de mentalidad del estudiante y al mismo tiempo romper esa pose grave del aula donde hay un soberano, el profesor; y súbditos, los alumnos. He tratado, en todos los casos, de que estos fueran elementos observadores, pensantes, dentro de las severidades de su propio criterio”¹⁸².

Consideramos que aparecen en esta cita algunas cuestiones importantes sobre las que conviene detenernos.

La primera de ellas refiere al tratamiento del tema por medio de lecciones. Éstas aparecerían como la metodología del docente para la preparación y el dictado de su clase. Aspecto que estamos desarrollando y que podríamos ampliar con referencias a un artículo de 1909 en el que Mercante retomaba estos momentos que les correspondían a las lecciones. En esta oportunidad, aclaraba que las lecciones adquirirían características particulares según la materia a dictarse, no obstante, había ciertas características 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 en la mural (al frente de la clase) y debía ser intervenida excepcionalmente.
- 3) *La recapitulación del asunto*: interrogatorio ligero y de conexión, “...*mediante la hábil excitación de los sentidos, un empleo adecuado de la ilustración y el concurso de la sinopsis verbal ó gráfica*”¹⁸³.

Cabe agregar también que para Mercante, estos aprendizajes ligados a las lecciones y las formas de desarrollarlas, competían a los cursos de Pedagogía. Es decir, las asignaturas que se cursaban en 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 –como veremos- mucha atención. Los futuros profesores observaban el dictado de lecciones de sus compañeros, del profesor de la Sección o del docente a cargo del curso en el que realizarían las 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 impartía¹⁸⁴.

¹⁷⁸ Retomaremos este dato al inicio el próximo apartado relativo a la asignatura “Metodología especial”.

¹⁷⁹ A.A., *op.cit.*, p.278.

¹⁸⁰ A.A., *op.cit.*, p.278.

¹⁸¹ A.A., *op.cit.*, p.278.

¹⁸² A.A., *op.cit.*, pp.278-279.

¹⁸³ Mercante, 1909b, p.320.

La segunda cuestión, vinculada al rol activo del estudiante, se ve enriquecida con otros puntos de aquel artículo donde se valoran positivamente los trabajos de los alumnos, sus participaciones en las lecciones, en las investigaciones emprendidas y sus exposiciones. Por ejemplo, Mercante inició una investigación acerca de las aptitudes ortográficas de los alumnos en instituciones educativas de La Plata, y la misma fue continuada –según allí se expone– por los cursantes de “Metodología”.

Un tercer aspecto que aparece en la cita precedente refiere a los textos escolares. Se mencionan sin más desarrollo pero reafirmando que corresponde a una redacción de Mercante, podemos agregar que Dussel plantea que este pedagogo partió de un nuevo concepto de libros de textos. Él mismo redactó varios para las escuelas primarias y sobre diferentes temas. Pensaba en un libro opuesto al enciclopedismo o a los compendios, que se desarrollara como un todo orgánico, coherente, con problemas y ejercicios, según informa la autora¹⁸⁵.

Finalmente, aparecían en el artículo dos puntos que, podríamos decir, requerirían revisión por parte del autor. Uno refiere al aumento de la carga horaria en ciertas facultades que impediría o dificultaría a algunos aspirantes obtener el título de profesor. El segundo era una consideración curricular relativa a la opinión por parte del catedrático que la asignatura “Metodología” debería estar en segundo año de estudios y no en el primero, para permitir un mejor aprovechamiento de los estudios en las respectivas materias.

3 – 2 – “Metodología especial. Procedimientos”: otra asignatura del *currículum* de la formación de los docentes.

Tal como mencionamos previamente en este capítulo, la asignatura “Metodología especial” aparecería en el cuarto año del Profesorado en Enseñanza Secundaria y en el segundo año del Profesorado de Enseñanza Superior de las carreras correspondientes a la Sección Pedagógica¹⁸⁶. También era una materia que se cursaba en los Profesorados propios de la Facultad de Ciencias de la Educación a partir de 1914.

No hemos encontrado información certera acerca de si esta asignatura se dictó o no durante el año 1906. Esta ausencia de datos se relaciona con otra pregunta relativa a si “Metodología especial” y “Práctica Pedagógica” eran dos materias separadas o dos momentos de la misma asignatura.

A partir del listado de materias para el Profesorado en Enseñanza Secundaria que realizan Finocchio¹⁸⁷ y Southwell¹⁸⁸, podríamos decir que se trataba de dos asignaturas pertenecientes al cuarto año de la formación. El primer número de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, coincide con esta información¹⁸⁹.

Por otra parte, en el número 5 del tomo II publicado 1907, apareció un solo programa –denominado de “Metodología y Práctica”¹⁹⁰– lo que permitiría suponer que se trataría de una misma materia con dos momentos diferentes que estaba a cargo de Mercante.

El mismo número de la *Revista* informa que la asignatura “Metodología especial” se dictaría en el año 1907. Además, como este programa apareció recién en dicha publicación, podríamos pensar que fue el primer año en el que se dictó. Esta suposición se sustentaría en un requisito mencionado por Mercante para el cursado de la “Práctica”, a saber, que se debería haber acreditado como mínimo un año de estudios en la Sección¹⁹¹; otro que aparece en el número 5 de *Archivos* referente a que aquellos estudiantes que

¹⁸⁴ En un artículo de 1909, Mercante, manifestaba cierto desacuerdo con aquellos profesores que tenían un excelente dominio de la asignatura que enseñaban pero carecían de saberes pedagógicos. Planteaba que en estos casos, se volcaba la ciencia en el aula y no aquella educativa y preparatoria. Pero, también, formulaba críticas a la situación contraria, es decir, a profesionales formados pedagógicamente pero reticentes a la especialización científica o al perfeccionamiento. Parecería que Mercante propugnaba una profesión equilibrada desde la formación científica y didáctica, tal como decía que debía ser la formación docente entre la Sección Pedagógica o la Facultad de Ciencias de la Educación y las otras Facultades de la Universidad Nacional de La Plata (Mercante, *op.cit.*, p.322).

¹⁸⁵ Dussel, *op.cit.*, p.457.

¹⁸⁶ Nos referimos específicamente a las siguientes fuentes (por orden cronológico): A.A., 1906; Finocchio, *op.cit.*; Southwell, *op.cit.*

¹⁸⁷ Finocchio, *op.cit.*

¹⁸⁸ Southwell, *op.cit.*

¹⁸⁹ A.A., *op.cit.*, pp.32-33.

¹⁹⁰ Transcribimos este programa en el Anexo 3 del presente trabajo.

hayan dado “Metodología general” y “Psicología”, podrán inscribirse en “Metodología especial”¹⁹²; y un tercer elemento referente a que “Metodología especial” no aparece entre las asignaturas que fueron cursadas en 1906 según el informe sobre la labor de la Sección Pedagógica en ese año publicado al año siguiente¹⁹³.

Si el caso fuera que “Metodología especial y práctica” hubieran sido una sola materia, la misma no hubiera tenido alumnos en el año 1906, dado que al iniciarse los estudios, nadie hubiera estado en condiciones de cursarla (considerando los dos requisitos antes mencionados).

En el número 5 de *Archivos* se informa que se dictaron entre el 2 de Abril y el 10 de Noviembre – duración del ciclo lectivo 1906- treinta y seis (36) lecciones de aplicación y práctica¹⁹⁴. No se aclara si dichas lecciones pertenecían a aquellas mencionadas en el programa de “Metodología general”, si se correspondían con el programa de “Metodología y práctica” o con la “Práctica Pedagógica” propiamente dicha.

Por otro lado, y como parte de aquellos datos que nos faltan o que aparecen de manera aparentemente contradictoria, podríamos recuperar otro elemento: Mercante planteó que no había una cantidad fija de materias a cursar por año, si no que todo dependía de las posibilidades de los estudiantes, haciéndose la carrera de dos, tres o más años según los casos¹⁹⁵. Se podría sumar también aquel comentario que aparece al final del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Enseñanza Secundaria publicado en el número 1 de la *Revista*, relativo a la posibilidad de cursar toda la materia o parte de ella, pudiéndola en este último caso, retomar al año siguiente¹⁹⁶.

A partir de aquí se podría decir que, si bien no hay datos claros, la asignatura “Metodología especial” se podría haber dictado en el año 1906, aunque no así la “Práctica Pedagógica” –considerando el requisito de poseer un año de estudios en la Sección para hacerlo y que las materias mencionadas como “correlativas”¹⁹⁷ en la publicación de 1907 aparecieron recién ese año. Esta posibilidad se habilitaría si se hubiera tratado de dos materias separadas tanto como si hubieran sido la misma, teniendo en cuenta que se podría haber cursado la “Metodología especial” en un primer año y el segundo momento, la “Práctica”, en un segundo año.

Podemos mencionar además otros dos elementos a favor del dictado de la asignatura “Metodología especial” en 1906. El primero de ellos refiere al informe aparentemente de Mercante sobre el desarrollo de la cátedra “Metodología” que aparece en la *Revista* de 1907, que permitiría pensar que sí se dictó una “Metodología especial” en el año anterior a la publicación. Recordamos que el informe de cátedra de las actividades docentes llevadas a cabo durante el año 1906, decía que se había formado el concepto de investigación psicopedagógica y se había enseñado a usarla en diferentes asignaturas¹⁹⁸. Intencionalidades formativas alcanzadas coherentes con el programa de “Metodología y práctica” que analizaremos a continuación.

Al segundo factor lo encontramos en el prefacio de la segunda parte del libro de Mercante llamado *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria* editado en 1912. El autor explicó que las dos partes del libro se constituían en síntesis de las lecciones dictadas en la asignatura “Metodología especial” desde 1906 en la Sección Pedagógica a los aspirantes al título de Profesor en Enseñanza Secundaria¹⁹⁹.

En cuanto a los profesionales responsables de la asignatura, podemos decir que su dictado estuvo a cargo de los profesores de la Sección Pedagógica y de la Facultad de Ciencias de la Educación hasta 1920. Finocchio informa que en la sesión del Consejo Académico del 26 de Octubre de ese año, se estableció que “...el curso de metodología especial estaría a cargo de los profesores de alguna de las cátedras que formaban parte de los siguientes profesorados: Historia y Geografía; Ciencias

¹⁹¹ Mercante, 1909c, pp.56-57. También Finocchio menciona este requisito para el cursado de las “Prácticas de la enseñanza” (Finocchio, *op.cit.*, p.154).

¹⁹² A.A., 1907c, p.376.

¹⁹³ A.A., 1907f, p.253.

¹⁹⁴ A.A., *op.cit.*, p.253.

¹⁹⁵ Mercante, *op.cit.*, p.47.

¹⁹⁶ A.A., 1906, p.32.

¹⁹⁷ Utilizamos la expresión entrecomillada porque no es la denominación usada en la *Revista* sino aquella introducida por nosotros por considerarla representativa del sentido que se transmite en el artículo en cuestión (A.A., 1907c, p.376). Allí sólo se habla de que quienes cursaron “Metodología general” y “Psicología” podrán inscribirse en 1907 en el curso de “Metodología especial”.

¹⁹⁸ A.A., 1907f, p.278.

¹⁹⁹ Mercante, 1915, pp.IX-XI. Prefacio del autor a la segunda parte del libro. De 1912 data la primera edición de esa segunda parte. Nosotros consultamos para este trabajo la segunda edición que apareció en 1915.

*Económicas; Historia Argentina e Instrucción Cívica; Letras; Filosofía y Ciencias de la Educación*²⁰⁰. Ésta es una situación que se extiende en nuestros días considerando que el espacio de la “Práctica” y la “Didáctica especial” se encuentra bajo la responsabilidad de los profesores de los distintos Departamentos académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

A continuación realizaremos una descripción del programa de “Metodología y práctica”, asignatura a cargo de Víctor Mercante. El mismo constaba de seis partes o unidades. Las primeras cinco correspondientes a la enseñanza de las asignaturas escolares que se detallan a continuación, y la sexta destinada a la “crítica pedagógica”.

- 1) Matemática.
- 2) Historia Natural.
- 3) Geografía.
- 4) Historia.
- 5) Idioma Nacional.

De los contenidos contemplados en cada una de estas unidades, nos interesa recuperar aquellas regularidades que puedan evidenciar características de una metodología de la enseñanza. Si bien, como el mismo Mercante lo aclaraba²⁰¹, la metodología especial anclaba en una asignatura, parecería que se podrían identificar ciertos rasgos comunes que, posiblemente, adquirirían especificidad en torno al contenido en el *currículum* vivido, en las propias prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En todas las unidades del programa se marcaba la realización de “prácticas” en el 1^{ero.} y 2^{do.} año del Colegio Nacional, con la excepción de la unidad IV, para el caso de Historia, donde las “prácticas” sólo se llevarían a cabo en el 1^{er.} año. A continuación de esta instancia formativa, se explicitaba la “crítica pedagógica”; es decir, además de constituirse en la sexta unidad del programa, era un punto contemplado en cada una de las anteriores.

A su vez, en las cinco primeras unidades se mencionaba al “texto” como contenido a abordar.

En las primeras cuatro partes del programa aparecían los siguientes contenidos: “espíritu, doctrina y método”, “distribución del programa en lecciones” y “mecanismo didáctico”.

Para los casos de la enseñanza de Matemática, Historia Natural, Geografía e Idioma Nacional, se indicaba como contenido las “aptitudes que cultiva y desarrolla”.

También, en las cinco unidades destinadas a la enseñanza de alguna asignatura escolar, aparecían como contenido los “ejercicios”. En algunos casos, como Historia, Geografía e Historia Natural, se trataba de “ejercicios de fijación, evocación y recapitulación”. Para el caso de Matemática, se hablaba de “ejercicios y problemas” y de “series de fijación, evocación y recapitulación”.

Los contenidos de la unidad VI, “crítica pedagógica”, eran los siguientes:

“Partes que comprende. Puntos que debe tocar para juzgar la lección (bosquejo, preparación, exposición, procedimientos, cualidades personales del catedrático, disposiciones del alumno, etc.)”²⁰².

Si bien en el próximo apartado aludiremos a las características de este espacio de “Crítica Pedagógica”, cabe mencionar aquí que se lo consideraba importante para la formación de los futuros profesores. A partir de los estudios realizados, podemos decir que era una instancia formativa a partir del análisis de la propia práctica como así también de la práctica de otros –compañeros, el profesor de “Prácticas” de la Sección Pedagógica o el profesor a cargo de la materia en la cual los estudiantes dictarían sus lecciones. Los alumnos de los profesorados debían llevar un registro de las observaciones realizadas y de las lecciones dictadas para luego presentarlos y discutirlos con Mercante en las clases de “Crítica Pedagógica”.

En la actualidad se mantiene –y hasta se revaloriza- la importancia de esta instancia de formación. Posiblemente los sentidos que se le asignen al espacio sean otros, pero el trabajo entre colegas, discutir sobre la práctica y reflexionar sobre ella, son cuestiones que se esgrimen como

²⁰⁰ Finocchio, *op.cit.*, p.153.

²⁰¹ Mercante, 1911, p.4. En el número 1 de *Archivos* aparece una diferenciación similar, postulando una “Metodología general” común a todas las enseñanzas y una “Metodología especial” propia de cada asignatura (A.A., 1906, p.30).

²⁰² A.A., 1907e, p.247.

relevantes al pensar en estrategias de mejoramiento de la calidad de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación.

Por otra parte, podríamos decir que algunos de los contenidos que hemos mencionado para cada una de las unidades del “Programa de Metodología y Práctica”, son coincidentes con aquellos otros enumerados por Mercante en la segunda parte de su libro *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. En la primera parte, el autor explicaba que la Psicopedagogía era la disciplina auxiliar de la “Metodología especial” –como la Psicología lo era de la “Metodología general”- y decía que se ocupaba:

“...del lugar de la materia en la clasificación de los conocimientos; de su espíritu y doctrina; de su programa y horario; de su distribución en lecciones; del desarrollo de la lección; de los ejercicios de la lección; de la parte activa del profesor y del alumno; de la exposición y uso del material; de los deberes; de los textos; del proceso de las aptitudes que se cultivan...”²⁰³.

Sin entrar aquí en un estudio exhaustivo de los capítulos de la segunda parte del mencionado libro, en los que se trabaja sobre la enseñanza de diferentes asignaturas escolares²⁰⁴, podríamos decir que cada uno de estos puntos sobre los que versaba –desde la perspectiva de Mercante- la asignatura “Metodología especial”, aparecen abordados en cada capítulo, en el marco de la enseñanza contenidos curriculares específicos. El programa, los propósitos de la enseñanza de cada materia, la distribución del programa en lecciones, la lección, el método, el texto, los materiales de enseñanza, son algunos de los contenidos que se repiten en cada uno de los capítulos. También aparece, pero desde la perspectiva del alumno, los procesos mentales. Además, se puntúan contenidos específicos de cada disciplina, como por ejemplo, ejercicios en Geometría (unidad II), material para realizar experimentos en Química (unidad IV), educación estética en Dibujo (unidad IX)²⁰⁵.

3 – 3 – a – La Práctica Pedagógica.

Tal como sigue siendo hoy en día, la realización y aprobación del espacio de la “Práctica de enseñanza” era un requisito indispensable para la obtención del título de Profesor en los inicios de la Sección Pedagógica. A partir de 1906, tanto el título de Profesor en Enseñanza Secundaria como el de Profesor en Enseñanza Secundaria y Superior, contemplaban el dictar clases en una asignatura de la especialidad. También el título de Doctor en Ciencias de la Educación emitido por la Facultad de Ciencias de la Educación a partir de 1914, introducía como exigencia la realización de “Prácticas”²⁰⁶.

En el número 5 de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* de 1907, también figuraba una especie de Reglamento de las Prácticas denominado “Instrucción acerca de la práctica”²⁰⁷. Allí se establecían con claridad los requisitos, las responsabilidades del profesor y de los practicantes, así como también sus derechos. Pasaremos a comentarlo a continuación como una forma de conocer la dinámica de estas Prácticas a principios del siglo XX en nuestra Universidad.

Después de haber cursado el primer año de estudios en la Sección Pedagógica, el aspirante al título de Profesor estaba en condiciones de comenzar las “Prácticas de la enseñanza”.

“...El alumno debe practicar sin interrupción, tres meses por lo menos, lo que representa de treinta y seis á [sic] cincuenta lecciones, totalmente sometido al reglamento oficial y á [sic] las ordenanzas facultativas...”²⁰⁸.

En la “Instrucción acerca de la práctica” se planteaba que el estudiante debía cumplir estrictamente las indicaciones brindadas por el Profesor de “Metodología”²⁰⁹ y sobre el final se explicitaba que la práctica estaba bajo la supervisión directa del Profesor de “Metodología especial” y del

²⁰³ Mercante, *op.cit.*, p.4.

²⁰⁴ Si bien retomaremos este trabajo en el capítulo 4, es necesario mencionar aquí que esta segunda parte consta de doce capítulos. El primero dedicado al “espíritu de los nuevos métodos” y los once restantes a la enseñanza diversas materias escolares (Mercante, 1915).

²⁰⁵ Mercante, *op.cit.*, pp.XII-XV. Prefacio del autor a la segunda parte del libro.

²⁰⁶ Trabajamos sobre los requisitos de cada titulación en el capítulo 2 de este trabajo.

²⁰⁷ A.A., 1907d, pp.238-239. En el Anexo 4 de este trabajo incluimos una transcripción de la “Instrucción acerca de la práctica”.

²⁰⁸ Mercante, 1909c, p.56.

Director del Establecimiento, a quienes les competía tomar todas aquellas medidas conducentes al buen desarrollo de las lecciones y del desempeño del practicante. Con estos datos podemos afirmar que el Profesor responsable de la “Práctica” era Víctor Mercante; además él mismo en otro trabajo explicitó que ambos cursos contaban con el mismo catedrático²¹⁰.

Los practicantes debían dictar clases en el Colegio Nacional, en la Escuela Normal y en el Colegio Secundario de Señoritas en una materia de la especialidad en la que quisieran obtener la titulación por un tiempo no mayor a una hora diaria y ajustarse al programa distribuido en lecciones.

En coherencia con lo que planteamos precedentemente acerca de la lección, antes de cada clase, los alumnos debían presentar al Profesor de “Práctica” un bosquejo de la lección. El mismo debía presentarse en el cuaderno personal del estudiante y constaba de las siguientes partes generales:

“...Anotará fecha, materia y tema. El desarrollo comprenderá estos puntos: a) Proposición; b) Procedimiento (principio, medio y fin); c) Ilustraciones y ejercicios”²¹¹.

Mercante, en un trabajo de 1909, expresaba que media hora antes de dar la lección, el practicante debía entregarle el bosquejo al profesor de “Práctica”. Éste lo evaluaría y realizaría las correcciones que considerara pertinentes. Luego, el futuro docente daba su lección siendo observado por el Profesor. Después de la clase, el practicante era “...sometido a una crítica pedagógica inmediata, con el fin de que conozca las principales bondades de su práctica y los principales defectos”²¹².

La “Instrucción acerca de la práctica” expresaba en su artículo 4^{to} que si dos o más practicantes estaban a cargo de la misma cátedra, debían turnarse para dar las clases. Mientras uno de ellos daba la lección el o los compañeros se situaban como observadores de la misma. Esta experiencia de práctica alternada se implementó en 1907 informó Mercante, no obstante, según su opinión, no arrojó los resultados esperados dando lugar a una serie de irregularidades²¹³.

Las prescripciones acerca de las acciones del practicante, también eran precisas en el artículo 5^{to} cuando se decía que “...las explicaciones serán breves, concisas, ilustradas y con el propósito de transmitir un conjunto determinado de conocimientos y formar una aptitud”²¹⁴.

Los artículos 6^{to} y 7^{mo} de la “Instrucción”, estaban reservados a las acciones de los alumnos destinatarios de las clases de los practicantes. El primer artículo mencionado decía que sus recitaciones debían ser breves y se calificarían aquellos trabajos que preferentemente demostraran “...observación, meditación y esfuerzo”²¹⁵. El segundo artículo precisaba que los alumnos serían clasificados por lo menos dos veces al mes a partir de registros sistemáticos que tomara el futuro docente y no por sus respuestas ocasionales. Aclaraba también que una vez al mes el estudiante rendiría un examen escrito que el practicante corregiría.

En los artículos 8^{vo} y 9^{mo} se exponía que todas las lecciones de los futuros profesores serían calificadas. Éste tenía que llevar en su cuaderno un registro del bosquejo de la lección y de la evaluación recibida.

Además se prescribía que el practicante debía ingresar al aula primero que sus alumnos y abandonarla después de ellos. Agregándose en el artículo 10^{mo} que debía preparar por anticipado sus materiales de enseñanza como ilustraciones, ejercicios, aparatos, etc.; es decir, todo lo necesario para que “...el desarrollo de la lección no tenga contratiempos de carácter didáctico”²¹⁶.

En el artículo 11^{to} de la “Instrucción” se mencionaba que el practicante debía llevar un cuaderno de *crítica pedagógica*. Cada uno debía observar las lecciones de uno de sus colegas, anotando aquellos puntos más fuertes y aquellos otros más débiles. Dichas anotaciones tenían luego que reducirse “...á [sic] composición en otro cuaderno, en condiciones de ser leída en el curso de *Crítica Pedagógica*”²¹⁷.

²⁰⁹ Si bien no se especificaba en esta parte de la “Instrucción...” a qué Metodología (general o especial) se aludía, cabe suponer que se trataba de la “Metodología especial” a partir de lo ya discutido en este capítulo y lo que figuraba al final de la misma.

²¹⁰ Mercante, *op.cit.*, p.56.

²¹¹ A.A., *op.cit.*, p.238, artículo 2^{do}.

²¹² Mercante, *op.cit.*, p.56.

²¹³ Mercante, *op.cit.*, p.56.

²¹⁴ A.A., *op.cit.*, p.238.

²¹⁵ A.A., *op.cit.*, p.238.

²¹⁶ A.A., *op.cit.*, p.238.

²¹⁷ A.A., *op.cit.*, p.238. Las palabras subrayadas aparecen en cursiva en la edición consultada.

Al terminar las prácticas, los futuros profesores tenían que presentar una monografía titulada “Metodología de...” la asignatura que se enseñara. Según constaba en el artículo 12^{do.}, las partes fundamentales de la monografía estaban conformadas por: “*la distribución de la asignatura en lecciones, los bosquejos, las observaciones, las críticas, los apuntes del curso teórico dictado por el catedrático de Metodología*”²¹⁸.

En el artículo 13^{ero.} de la “Instrucción” se mencionaba que tanto el practicante como el alumno debían ser el centro de atención. “...*Los alumnos cuya instrucción se nos confía, deben ser objeto de las más solícitas atenciones...*”²¹⁹. En este sentido, se aclaraba que si las clases del practicante resultaban deficientes por falta de dedicación, preparación o aptitudes, se suspenderían; si no mejoraba en una nueva prueba, sería declarado cesante.

En la Memoria de las acciones desarrolladas por la Sección Pedagógica entre 1907 y 1908, Mercante exponía con gratitud el esfuerzo y entusiasmo evidenciado por los practicantes. Planteaba que se habían llevado a cabo los cursos de manera satisfactoria a pesar de las exigencias rigurosas que se establecían en las disposiciones para la realización de la “Práctica”²²⁰.

Posteriormente, el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, aprobó en sesión del 2 de Enero de 1911, una nueva Ordenanza relativa a la práctica pedagógica en la Sección²²¹.

Allí se establecían algunos puntos que complementan lo que comentamos precedentemente. En el artículo 1^{ero.} de esta Ordenanza se establecía que la calificación definitiva en el espacio de la “Práctica” se generaba a partir de promediar otras dos calificaciones previas. Una asignada por el Profesor de “Práctica” y otra por una mesa examinadora conformada por tres profesores. Ante este tribunal, el practicante debía presentar el programa de la materia en la que se había desempeñado durante el año, el bosquejo de las lecciones y tenía que dictar una o más lecciones modelos cuyos temas se asignaban con un día de anticipación²²².

En el artículo 2^{do.} se explicaba que para presentarse a rendir este examen el practicante tenía que haber dictado como mínimo veinticinco lecciones. Comparando con el trabajo de Mercante de 1909, podríamos decir que se establecería aquí una reducción del tiempo de práctica. Recordamos que en el mencionado trabajo, este catedrático estipulaba no menos de tres meses de práctica, lo que daba un total de treinta y seis a cincuenta lecciones²²³.

Finalmente, la Ordenanza planteaba que quienes no aprobasen esta asignatura, no podrían repetir sus prácticas hasta el próximo año.

Por otro lado, consideramos hacer una breve referencia a otra Ordenanza que surgió bajo la iniciativa de Mercante y que apareció publicada en el tomo XI número 31 de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* de 1912. Se titulaba “ordenanza” pero parecería ser una propuesta elaborada por él y elevada al Decano para su consideración²²⁴.

En esta propuesta se fundamentaba la inclusión de una “práctica preparatoria” y, por tanto, previa a aquella que los postulantes al título de Profesor debían acreditar en sus estudios en la Sección Pedagógica.

Mercante explicaba que como Profesor de “Metodología Especial” había advertido deficiencias en la realización de las prácticas de los estudiantes que egresaban del bachillerato. Presentaban algunas dificultades didácticas –como baja voz, falta de entereza, lentitud en la ejercitación, etc.- que eran difíciles de corregir en las lecciones comprendidas en las “Prácticas Pedagógicas” del Profesorado.

Por estos motivos proponía al Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales que los estudiantes del Colegio Nacional que ya hubieran decidido continuar sus estudios en la Sección, hicieran dos meses de práctica durante su secundaria en la Escuela Graduada Anexa. Esta práctica preparatoria les permitiría ir formándose a temprana edad e ir preparándose para dar sus lecciones posteriormente en el nivel medio y superior en condiciones óptimas.

²¹⁸ A.A., *op.cit.*, pp.238-239.

²¹⁹ A.A., *op.cit.*, p.239.

²²⁰ Mercante, *op.cit.*, p.57.

²²¹ González, 1911, p.352. Transcribimos esta Ordenanza en el Anexo 5 de este trabajo. Cabe aclarar que la fecha no figura exacta en la fuente consultada sino que la hemos reconstruido a partir de la información obtenida en números sucesivos de la *Revista* y en el Reglamento para la nueva Facultad de Ciencias de la Educación (González, 1915a).

²²² González, 1911, p.352.

²²³ Mercante, *op.cit.*, p.56.

²²⁴ En el Anexo 6 de este trabajo transcribimos esta Ordenanza.

Podríamos pensar si en esta Ordenanza aparecería el supuesto de que enseñar a los alumnos del nivel primario era más fácil que a aquellos de niveles posteriores, o si tenía más bien que ver con dictar clases en el nivel del sistema educativo que ya se había atravesado con éxito.

Además, podemos ver aquí una cierta contradicción con lo que expresamos precedentemente acerca de la supremacía de la teoría con respecto a la práctica. Para este caso, la experiencia en el dictado de lecciones en el nivel primario estando cursando el secundario, se convertiría en una instancia propedéutica a la formación inicial propiamente dicha en la Sección Pedagógica. La realización de estas prácticas de enseñanza con anterioridad al ingreso al Profesorado serviría –según Mercante- para evitar algunas deficiencias didácticas visualizadas en los estudiantes universitarios. Por lo tanto, podríamos decir que estas prácticas eran formativas con anterioridad a esa “paciente asimilación de teorías” que los esperaba en la Sección.

Por otro lado, esta “Ordenanza” presentada por Mercante, preveía la creación de un cargo de Profesor de “Práctica preparatoria”, quien sería el responsable de guiar a los alumnos, orientarlos didácticamente y evaluarlos.

A su vez, los aspirantes al título de Profesor en Enseñanza Secundaria en Pedagogía y Ciencias Afines, según decía Mercante, en el marco de esta “Práctica preparatoria”, debía realizar “...*durante dos meses, ejercicios de gobierno y administración...*”²²⁵.

Por su parte, en el Reglamento de la nueva Facultad de Ciencias de la Educación sancionado el 23 de Septiembre de 1914, aparecía un capítulo, el XI, dedicado a la “Práctica de la enseñanza” en su artículos 45^{to}. a 49^{no}.

En el artículo 46^{to}. decía que previo a la realización de las prácticas de enseñanza, los estudiantes debían aprobar “Metodología general y especial” así como también las asignaturas científicas correspondientes a su especialidad. Parecería aquí introducirse una modificación con respecto a la reglamentación anterior que estipulaba solamente que las prácticas podían concretarse después del primer año de estudios en la Sección Pedagógica²²⁶.

En el artículo 47^{mo}. se mencionaba que antes de comenzar con sus propias prácticas, los alumnos debían hacer por lo menos seis observaciones consecutivas de las clases del profesor a cargo de la materia en la que darían sus clases. Y en el artículo 48^{vo}. se decía que para la aprobación de la asignatura “Prácticas de la enseñanza”, los futuros profesionales debían tener asistencia regular a las clases de “Crítica Pedagógica” durante el período de práctica²²⁷.

En todos los casos y tal como vimos en el capítulo anterior, las prácticas se realizaban en los Colegios dependientes de la Universidad –a saber, el Colegio Nacional, la Escuela Graduada Anexa y el Colegios Secundario de Señoritas²²⁸- y en la Escuela Normal de La Plata. Estas instituciones se constituyeron como espacios de práctica y de experimentación para los profesores y estudiantes de la Sección Pedagógica y de la Facultad de Ciencias de la Educación posteriormente.

González reconocía la importancia que para él, su carrera pública y docente, y para la educación del país tenía la conformación de esa gran familia educativa que abarcaba los tres niveles: primario, secundario y universitario. Planteaba también que de esa manera quedaban conformadas las bases experimental y de teoría y práctica necesarias para la formación de los docentes en esa rama especial que él llamaba, “Facultad de Pedagogía”²²⁹.

González decía que el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas constituían el campo experimental en los estudios de los futuros profesores y, por su parte, la Escuela Anexa tendía el progreso de la pedagogía científica.

“En su posición intermedia entre la escuela primaria y la Universidad, algo como un gabinete de depuración, selección y clasificación de las mentalidades juveniles, y de las aptitudes colectivas de cada generación, vendrá a ser un foco intenso donde los sentimientos y las ideas informativas del tipo social propio se fundan en una sola substancia [sic], y anticipen

²²⁵ Mercante, 1912a, p.164.

²²⁶ Nuevas modificaciones parecerían haberse introducido recién en 1920. Finocchio informa que en ese año, el Consejo Superior sancionó una ordenanza que establecía que debían aprobarse diez (10) materias y la “Metodología especial” para inscribirse en las “Prácticas” (Finocchio, *op.cit.*, p.154).

²²⁷ González, 1915a, p.237.

²²⁸ La anexión de estas instituciones lograban para González esa deseada “...*integración del pensamiento orgánico de la Universidad...*” (González, 1935, p.208).

²²⁹ González, *op.cit.*, p.208.

en esencia la obra que más arriba la Universidad realizará en su sentido más amplio y superior, esto es, la unidad y cohesión política, que tendrá su acción práctica en la existencia del Estado, en el trabajo económico y en la más alta vida de la ciencia pura”²³⁰.

Podríamos decir que esta cita es una muestra de la compenetración intelectual y afectiva que González visualizaba entre las instituciones educativas consagradas a la formación en los diferentes niveles del sistema educativo para el progreso social, político, económico y científico del país. Consideraba que a la Universidad le correspondía influir en la formación de las jóvenes generaciones y de la cultura nacional.

²³⁰ González, *op.cit.*, pp.211-212.

**CAPÍTULO 4:
EL LUGAR DE LO METODOLÓGICO
EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES**

Habiendo realizado en el segundo capítulo una descripción de los trayectos formativos correspondientes a los Profesorados que ofrecía la Sección Pedagógica primero y la Facultad de Ciencias de la Educación después, y analizado en el tercero la “Metodología general y especial” como asignaturas del *currículum* de la formación inicial, nos abocamos ahora, en este cuarto capítulo, a buscar elementos que nos ayuden a configurar el lugar de lo metodológico en la formación de los docentes. En este sentido, nos interesa retomar algunas líneas de análisis que fueron delineadas en etapas previas.

A partir del estudio realizado, consideramos que la preparación metodológica como parte de la formación de los futuros profesores ocupaba un lugar importante en el *currículum*. Había confianza en que una buena Metodología de enseñanza, asentada en conceptos y leyes verdaderas, empíricamente comprobadas, garantizaría una eficaz transmisión de los contenidos y una adecuada apropiación de los mismos por parte de los alumnos. Aparecía la comparación con las ventajas que la metodología de la investigación traía a la producción de conocimientos científicos verdaderos.

En este sentido, recordamos también la importancia que Mercante depositaba en la lección al momento de preparar y de dar un clase. La lección era tanto una habilidad profesional que se formaba en el Profesorado, como un medio con una serie de pasos o requisitos que, si se cumplían, se podrían transmitir exitosamente los conocimientos a los alumnos.

Además, el análisis de “Metodología general y especial” como asignaturas del plan de estudios, y la visualización del objetivo de la formación inicial de brindarles a esos estudiantes-futuros profesores una Metodología de la enseñanza que les permitiera un eficiente desempeño profesional²³¹, nos permiten reflexionar acerca de la construcción de la normatividad en el campo de la didáctica y del *currículum*. Mercante en sus textos reservaba un lugar de prescripción, de “deber ser” para el docente en formación y en ejercicio, que fue criticado y hoy está en debate en el seno de las disciplinas mencionadas como ya adelantamos.

“...[el] Seminario de Pedagogía cuyo fin era dar “normas a la enseñanza”, desde los programas hasta los procedimientos de transmisión; desde el horario de trabajo hasta el concepto de actividad, regulados por la psicología de los sexos; de las edades y de ambiente [sic]”²³².

En un primer apartado de este capítulo, buscamos elementos metodológicos propios de la concepción de Mercante que nos permitan enriquecer alusiones hechas en los capítulos anteriores. Consideramos que fue un referente clave en lo que respecta a la formación de profesores en el período por lo que resulta relevante dar cuenta de sus ideas acerca de la metodología en particular y de la formación profesional en general.

Encontramos en escritos de Mercante y de estudiosos de su obra elementos acerca de la Metodología que complementan y reafirman aquellos rasgos centrales que ya hemos destacado.

Hemos hablado en los capítulos anteriores de la base positivista que aparecía en diferentes momentos de la formación de profesores que estamos estudiando. En este capítulo, mostraremos a Mercante como representante destacado del positivismo de la época, buscando las leyes generales de los métodos de enseñanza y asentando sus afirmaciones en la observación y la experiencia, pero también algunas alusiones suyas a los métodos nuevos y ciertas discusiones acerca de su mayor o menor vinculación con estas concepciones que recién encontraron suelo fértil en nuestro país con posterioridad a los años comprendidos en este trabajo.

²³¹ Planteamos esta última idea en coincidencia con un trabajo de Da Silva (*op.cit.*). El autor dice que una pregunta central para el *currículum* apunta a los sujetos, a quiénes se desea formar. Todo *currículum* –recuperando algunas primeras acepciones del término– es un trayecto formativo al final del cual se forma un determinado sujeto. Para nuestro caso, podríamos hablar de un sujeto docente profesional, con una sólida formación metodológica –además de científica–, que le permitiera un eficaz dictado de sus clases.

²³² Mercante, 1925, p.106.

A continuación haremos una breve referencia a Joaquín V. González y a la concreción de algunas de sus ideas acerca de la formación docente. Ya en el proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La Plata aparecían referencias a la Facultad de Pedagogía y a la importancia de la formación de profesores en el seno universitario.

4 – 1 –Mercante y sus preocupaciones metodológicas.

Víctor Mercante nació en Merlo, en la Provincia de Buenos Aires en 1870 y murió en 1934. Dussel informa que a los siete años fue a vivir con su familia a Italia; ésta procedía de la Liguria, región del norte italiano. Regresó en 1880 para instalarse definitivamente en nuestro país²³³.

Años más tarde ingresó como alumno becado a la Escuela Normal de Paraná donde se recibió de maestro. Ejerció la docencia en distintos lugares del país mientras se iba interiorizando en diferentes disciplinas, como por ejemplo, filosofía, psicología y biología²³⁴.

Dussel dice que en 1890, recibido de maestro, se trasladó a la Provincia de San Juan en la que trabajó por el lapso de cuatro años. Allí se desempeñó como director de una Escuela Normal y desarrolló actividades políticas en el gobierno y en la legislatura provincial. Luego, en 1894 y hasta 1906, fue director de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, por designación del Consejo Nacional de Educación²³⁵.

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 tenía 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...”²³⁶.

A partir de 1906 radicó principalmente su actividad en los claustros platenses. Como ya dijimos, primero fue director de la Sección Pedagógica dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales desde 1906 hasta 1914, y luego fue el primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, creada sobre la base de la anterior institución hasta 1920, año en el que se jubiló²³⁷. 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 haber conducido a Mercante a indagar en la psicología como soporte científico de la pedagogía²³⁸. Propuesta también acorde con el positivismo²³⁹.

Este impulsor de la ciencia de la educación en nuestro medio atribuía importancia al estudio de las facultades mentales, consideraba que conocer el espíritu del educando era para el docente una obligación sagrada, tanto como para el médico lo era el cuerpo que debía curar²⁴⁰.

También parecería ser éste el clima institucional al menos desde la perspectiva explicitada en el número 1, de la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. Como ya enunciamos en el segundo capítulo, en esta publicación 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 enseñanza²⁴¹.

²³³ Dussel, *op.cit.*, p.450.

²³⁴ Diamant, 2005.

²³⁵ Dussel, *op.cit.*, pp.450-451.

²³⁶ Puiggrós, *op.cit.*, p.141.

²³⁷ Dussel, *op.cit.*, p.451. También la fecha de jubilación de Mercante es un dato mencionado por Dagfal, *op.cit.*, p.1.

²³⁸ Dussel, *op.cit.*, p.451.

²³⁹ Dussel y Caruso, 1999, p.153.

²⁴⁰ Dussel, *op.cit.*, p.453. El estudio del educando constituía una parte importante de los programas propuestos por Mercante. Ya lo vimos al analizar el de “Metodología general”. El programa de “Psicopedagogía”, que no analizaremos en esta oportunidad, se dedicaba enteramente al alumno. Se estudiaban los sentidos, las facultades y procesos mentales, y sus aptitudes en algunas asignaturas escolares, siempre con el apoyo de la observación y la experimentación con fines didácticos (“Programa de Psicopedagogía”, catedrático Víctor Mercante, en *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo II, número 5, pp.247-250).

²⁴¹ A.A., 1906, p.27.

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.

“...Aunque le preocupaba principalmente la medición de la inteligencia, Mercante hizo un gran esfuerzo por desplegar la multiplicidad de operaciones específicas que el sujeto ponía en juego en el aprendizaje. Sus análisis de los estados psíquicos, la vida afectiva y emotiva, los sueños y el psicoanálisis, las sensaciones, fueron tanto o más ricos que sus estudios sobre las operaciones consideradas “intelectuales” como la memoria y la formación de imágenes, o sus paralelos con la psicología de los animales”²⁴².

En relación con lo anterior y en el contexto de su pedagogía asentada sobre bases psicológicas, Mercante propiciaba actividades escolares que fueran estimulantes de todos los sentidos de los alumnos así como de sus aspectos afectivos. Dussel al respecto dice que proponía salidas a espacios verdes, abiertos, a laboratorios y a museos, lugares donde pudieran dictarse las clases más allá del aula tradicional. La misma autora plantea la presencia aquí de enseñanzas de Pedro Scalabrini y Juan Gez, de quienes Mercante había sido discípulo en Paraná²⁴³.

“Los niños no deben aprender a leer y a escribir solamente. La cultura exige una remoción escolar que los lleve fuera del aula, a palpar las cosas, a verlas, oír las, tocarlas, gustarlas con sus bellezas y fealdades; a confamiliarizarse con el fenómeno y la naturaleza, madre fecunda de saber y experiencia”²⁴⁴.

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 Alberdi²⁴⁵.

“La finalización del siglo XIX y la llegada del XX, encuentran en la Argentina –a posteriori que en otras regiones- la instalación de una *pedagogía correctiva* (Varela y Álvarez Uría, 1997), asociada con la conceptualización de una infancia con características de anormalidad y apoyada en fundamentaciones psicológicas. Esta pedagogía encerraba formas de ejercicio del poder, una concepción y un estatuto acerca del “saber” y una forma particular de producción de subjetividad”²⁴⁶.

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, Puiggrós²⁴⁷ 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.

“Mercante apoya tal afirmación en sus estadísticas etnográficas que, según afirma, demuestran que los niños tienen profundas grietas en su forma de ser, de pensar y de querer.

²⁴² Dussel, *op.cit.*, p.453.

²⁴³ Dussel, *op.cit.*, p.455 y Dussel, 1997, p.110.

²⁴⁴ Mercante, *op.cit.*, p.9. También en Mercante, 1930, p.27.

²⁴⁵ Dussel, 1996. También en Dussel, 1997.

²⁴⁶ Southwell, *op.cit.*, p.91. La cursiva figura en la edición consultada.

²⁴⁷ Puiggrós, *op.cit.*

El debilitamiento de la voluntad de la juventud argentina sería una consecuencia de la mezcla racial, que comienza borrando los trazos más recientes de la selección natural...²⁴⁸.

Con estos elementos y agregando que Mercante centró la atención en el estudio del sujeto-masa, Puiggrós habla de la importancia que le asignaba a la conformación de grupos homogéneos para el eficaz desarrollo del proceso de 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 aquellos sujetos sentenciados para una vida social inferior, para quienes la educación debía adaptarse a las exigencias de la raza. "...*La eficacia del proceso de enseñanza, dependería en gran parte del grado de homogeneidad que se alcanzara en el grupo...*"²⁴⁹.

A su vez, Dussel²⁵⁰ analiza una segunda tensión en el pensamiento mercantiano relativa a aspectos democráticos y antidemocráticos. En un trabajo previo²⁵¹ relacionamos esta tensión con las ideas acerca de la educación de las mujeres. Una breve referencia aquí permitiría visualizar ese reconocimiento de las diferencias entre mujeres y varones pero buscando que gocen de ciertas igualdades educativas.

"...He llegado hasta pensar que si no fuera un elemento necesario á [sic] la propagación de la especie y moderación de los instintos, [la mujer] estorbaría la marcha del progreso; su sentimentalismo domina la razón y retrotrae el problema humano, á [sic] su pasado"²⁵².

Por un lado, aparecen explícitas menciones en la obra de Mercante 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.

"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"²⁵³.

En la cita precedente, podemos apreciar parte del sentido que Mercante le adjudicaba a la instrucción pública enmarcado en la matriz normalista en la que se formó. Ese fragmento, de un discurso pronunciado por él en 1909, evidenciaría la búsqueda de un proceso educativo que –parafraseándolo– mate la pasión y dignifique la razón, que perfeccione la naturaleza humana evitando aquellas desviaciones a las que podrían dar origen los arrebatos de la herencia.

Posteriormente, en 1911 en su libro *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*, reafirmaba su confianza en la instrucción pública como factor que había contribuido a la solidaridad y engrandecimiento de la Patria. Destacaba también el importante lugar de las Escuelas Normales en este proceso, a partir de la formación de maestros, que inculcaban ese ideal único en los educandos, futuros ciudadanos²⁵⁴, y contribuían a la valiosísima formación de una raza argentina²⁵⁵.

²⁴⁸ Puiggrós, *op.cit.*, p.143.

²⁴⁹ Puiggrós, *op.cit.*, p.143. La autora informa que Mercante diferenciaba un tercer grupo, aquel que poseía inteligencia superior, pero que era poco frecuente entre los americanos.

²⁵⁰ Dussel, 1997.

²⁵¹ Picco, 2006.

²⁵² Mercante, 19??, p.147.

²⁵³ Mercante, 1909a, p.296.

²⁵⁴ Mercante, 1911, p.V. Prólogo del autor a la primera parte del libro.

²⁵⁵ Mercante, 1925, p.205. Cabe recordar que en el capítulo 2 mencionamos algunas comparaciones en torno a la formación brindada en la Universidad y aquella ofrecida por las Escuelas Normales que inclinaban la balanza hacia la primera institución. No obstante, Mercante (1911; 1925; 1930) valoraba positivamente la contribución de las Normales y las Escuelas comunes a la expansión de la cultura nacional, la formación de ciudadanos y de un espíritu argentino.

Así, esa diferenciación biologicista entre los sexos, llevaba a un planteo diferencial también en el *currículum* que, podríamos decir, adquirió con la Reforma Saavedra Lamas²⁵⁶ un carácter institucional importante aunque de corta duración.

“...La Escuela Intermedia cubría 4 años, y comprendía dos núcleos de asignaturas: la enseñanza general (matemáticas, historia argentina y universal, geografía argentina y general, castellano, francés o inglés, historia natural, química, física y derecho usual), y la enseñanza profesional y técnica (centrada en el dibujo aplicado, y con materias opcionales según el sexo)”²⁵⁷.

Además de esta posibilidad política de concretar curricularmente algunas de sus ideas educativas y de sus preocupaciones tempranas por construir una pedagogía de bases científicas, 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...”²⁵⁸. Estas indagaciones científicas encontraban sustento empírico en los Colegios de la Universidad que, como ya mencionamos, se convirtieron en ámbitos de práctica y experimentación para los profesionales de la educación, formadores y en formación²⁵⁹.

En un breve artículo que salió publicado en el número 27 de 1912 de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Mercante defendió su paternidad sobre el término Paidología o Pedología. Según el trabajo, en el Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Bruselas entre el 12 y el 18 Agosto 1911, Ioteyko habló sobre el origen y la historia del término pero no lo mencionó; también omitió su nombre un autor español, Blanco y Sánchez, quien aludió en un artículo publicado en el *Monitor de la Educación Común* al desarrollo de esta nueva ciencia.

Mercante procedió a argumentar en contra de estos antecedentes, se explayó en los estudios que había desarrollado en pos de sentar las bases de una Pedagogía científica y dio cuenta de sus primeras publicaciones y estudios en los que utilizó el término Pelogía primero y Peología después, ya en el año 1892²⁶⁰.

Blanco y Sánchez expuso en su artículo que Oscar Chrisman, de la Universidad de Jena, utilizó por primera vez la expresión Paidología en 1895 en el sentido de ciencia del niño²⁶¹. Este profesor alemán sostenía que esta disciplina tenía “...por misión reunir todo lo concerniente á [sic] la naturaleza y desenvolvimiento del niño –donde quiera que este material se encuentre- y organizarlo en un todo sistemático...”²⁶². También dio evidencias del uso del término Paidología en la primera década del siglo XX entre diferentes autores europeos y de la emergencia de una ciencia nueva.

Mercante no desconocía que se le adjudicaba a Chrisman la paternidad del término Paidología según la información que publicó en el artículo al que estamos aludiendo, pero enfatizó su necesidad de reivindicar para sí y para la Argentina el origen de esta nueva ciencia. Según su opinión, esta confusión no era culpa de la doctora Belga, Ioteyko, ni del doctor alemán, Chrisman, sino que respondía al “...

²⁵⁶ 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. Tal vez, una de sus notas más sobresalientes es la creación de una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria.

²⁵⁷ Dussel, *op.cit.*, p.113.

²⁵⁸ Dussel, 1996, p.454. La autora aclara: “La búsqueda de series más que de casos tenía más similitudes con la propuesta de investigación psicológica de G. Stanley Hall, basada en la recolección de información por los docentes, que con la de Claparède, de quien se reconocía tributario. Kliebard reseña las críticas que esta modalidad de recolección de datos suscitó en los wundtianos y en James y Dewey. Estos alertaron contra la confusión entre psicología y pedagogía, y sostuvieron la necesidad de profesionalizar la investigación psicológica” (Dussel, *op.cit.*, p.462).

²⁵⁹ “La investigación experimental era la vía más apta para lograr un control perfecto del proceso de enseñanza-aprendizaje...” (Puiggrós, *op.cit.*, p.142).

²⁶⁰ Mercante, 1912b, p.308.

²⁶¹ Blanco y Sánchez, 1911, pp.246-247. Cabe mencionar que mientras Mercante hablaba del “Congreso Internacional de Pedagogía”, este autor aludía al “Congreso Internacional de Paidología”. Queda abierta la pregunta acerca de si ambas expresiones eran sinónimas o si Mercante tuvo alguna intención en modificar el nombre del Congreso en la publicación en el Órgano Oficial de Difusión de la institución a su cargo.

²⁶² Blanco y Sánchez, *op.cit.*, p.248.

*aislamiento en que suelen vivir los países sudamericanos y en la poca cuenta que hasta hace poco se les ha tenido como valor científico, sin que, por cierto, exista más razón que la geografía y el idioma*²⁶³.

Por su parte, Southwell informa que con el nombre de Paidología en la Universidad de La Plata se incorporaba la línea de trabajo que al respecto desarrollaba en 1906 Iozefa Ioteyko. Dice la autora que se trataba de “...una psicología pedagógica como la aplicación de un tipo de psicología experimental...”²⁶⁴.

Podríamos pensar que el artículo de Mercante fue un intento de lograr cierto reconocimiento en el área. Un trabajo científico que diera cuenta de la evolución de la Paidología o Pedología no podía dejar de mencionarlo, al menos desde su punto de vista, sobre todo considerando que ya llevaba casi veinte años de intensa labor y había contribuido a su crecimiento.

“...advertí que la Pedagogía carecía de base científica porque no estudiaba con los rigores del método, los hechos que, en sus aplicaciones debía conocer...”²⁶⁵.

Para Mercante, esta nueva disciplina –Paidología o Pedología- 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.

“...Pelogía, 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 Pelogía nos hace conocer el terreno, y la Pedagogía la manera de cultivarlo”²⁶⁶.

Podríamos encontrar cierta correlación entre esta cita y la organización de las asignaturas de los Profesorados de la Sección Pedagógica en ciclos, según lo desarrollamos en el capítulo 2 de este trabajo. Recordamos que el primer ciclo de materias estaba destinado al conocimiento del niño a partir de “Antropología”, “Sistema nervioso” y “Psicología”; mientras que el segundo ciclo comprendía materias como “Metodología general”, “Metodología especial”, “Psicopedagogía” y “Práctica”, destinadas a formar en el futuro docente la capacidad para cultivar determinadas aptitudes en los alumnos. Parecería que el punto de partida era el mismo y redundaba esa metáfora que relacionaba al docente con un agricultor y de allí la necesidad de conocer en primera instancia el terreno con el cual y sobre el cual se iba a trabajar: para el agricultor estaríamos hablando de la tierra y para el docente del niño.

Por otra parte, Mercante visualizaba una diferencia entre educar e instruir. La instrucción se vinculaba, según su opinión, 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 cierto tratamiento didáctico sobre el tema.

“...el que educa [el maestro] forma aptitudes para dominar un vasto grupo de conocimientos afines: el que instruye, almacena los mismos conocimientos pero sin el parentesco de la derivación que los consolida”²⁶⁷.

En relación con esta concepción de educación y de lo que significaba que el maestro eduque, Mercante realizó un profuso tratamiento del método.

La primera parte de su libro *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria* contiene catorce capítulos; los siete primeros están dedicados a cuestiones generales del método y las lecciones –algunas de las cuales ya referimos en este trabajo- y el resto se aboca a la enseñanza de las distintas asignaturas de la escuela primaria. La segunda parte se compone de doce capítulos, el primero destinado a la presentación de los métodos nuevos y los once restantes, a la metodología de enseñanza de algunas materias curriculares.

²⁶³ Mercante, *op.cit.*, p.307.

²⁶⁴ Southwell, *op.cit.*, pp.36-37.

²⁶⁵ Mercante, *op.cit.*, p.308.

²⁶⁶ Mercante, *op.cit.*, pp.308-309. La cursiva figura en la edición consultada.

²⁶⁷ Mercante, 1911, p.48.

En vinculación con lo que venimos desarrollando, resulta interesante citar las primeras líneas del Epílogo a la segunda edición de la segunda parte del libro:

“Este libro debió titularse *cultivo de las aptitudes y formas del aprendizaje*, porque ese es el propósito de sus métodos; mas, un título nuevo, extraño a la costumbre, hace presuntuosa una publicación que, destinada a jóvenes y maestros no debe serlo”²⁶⁸.

Coincidiendo con Dussel, para Mercante el método era un medio para lograr un fin. Tanto es así que en lugar de llamarse *Metodología especial*, su libro, podría haberse denominado *Cultivo de las aptitudes y formas del aprendizaje*. Podríamos ver aquí una definición de enseñanza como proceso que perseguía el aprendizaje; los métodos de enseñanza eran medios para lograr 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 ser²⁶⁹– 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 *actividad* por sexos, edades y grupos, hasta donde la investigación propia ó [sic] ajena lo permite...”²⁷⁰.

Trataremos de ir avanzando en la exposición de algunas ideas sobre el método que consideramos centrales en Mercante y, paralelamente, en la explicación de la cita precedente.

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 como vimos 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...”²⁷¹.

Las otras tres partes de la Pedagogía desde la perspectiva de Mercante, eran:

- 1) El conocimiento 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 épocas²⁷².

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

“Método es una palabra de origen griego (*μετά con, para; οδός, camino*) que significa proceder de cierta manera para alcanzar un fin”²⁷³.

“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*”²⁷⁴.

²⁶⁸ Mercante, 1915, p.487. La cursiva figura en la edición consultada.

²⁶⁹ Para la conceptualización de la enseñanza como proceso, es importante revisar el trabajo de Fenstermacher (1989). El autor diferencia una definición básica y una elaborada del proceso de enseñanza y analiza que entre la enseñanza y el aprendizaje hay una relación ontológica pero no causal.

²⁷⁰ Mercante, 1911, p.VI. La cursiva figura en la edición consultada. Prólogo del autor a la primera parte del libro.

²⁷¹ Mercante, *op.cit.*, p.1.

²⁷² Mercante, *op.cit.*, p.1.

²⁷³ Mercante, *op.cit.*, p.2. La cursiva figura en la edición consultada.

²⁷⁴ Mercante, *op.cit.*, p.9. La cursiva figura en la edición consultada.

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 inferencia²⁷⁵. Siguiendo a los pedagogos de la escuela herbartiana, planteaba la conveniencia de que el maestro lograra una combinación de estas cuatro formas básicas del método 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...*”²⁷⁶.

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 sencillos²⁷⁷.

Por otra parte, Mercante reconocía que en la enseñanza, al igual que en la vida, se podían escoger diversos caminos para llegar al fin propuesto. Unos podían ser más largos o más cortos, más sencillos o más difíciles, pero lo que el sentido común aconsejaba era elegir el camino más rápido, más económico, más eficaz y menos penoso para producir el aprendizaje en los alumnos.

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”²⁷⁸.

En esta cita habría, pensamos, dos elementos importantes para el análisis. Los dos 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 –en aquella época pero también podemos visualizar resabios en nuestros días- la educación era antes un problema técnico que un problema práctico.

Un planteo de esta naturaleza, según Carr y Kemmis²⁷⁹, podría considerarse adscrito a la idea de que la educación es una ciencia aplicada. Para los autores, los partidarios de este posicionamiento no buscan principalmente la aplicación de teorías psicológicas a las situaciones educativas, sino más bien persiguen explicitar el conjunto de leyes que rigen tales situaciones para poder definir los parámetros dentro de los cuales deberían moverse los docentes. Además, quienes defienden esta postura, sostienen que estas ideas ubicarían a la educación en un plano similar al que se encontraría la medicina; mientras que el médico ha de tener en cuenta las leyes de la física, química y fisiología para poder curar a sus pacientes, el maestro debe conocer las leyes psicológicas y sociológicas que rigen los escenarios educativos y que han sido formuladas por los investigadores de la educación.

En relación con esta idea de la educación como una ciencia aplicada estaría, según Carr y Kemmis, el problema de la neutralidad, punto nodal del pensamiento positivista.

“...Por lo general se admite que las disputas sobre métodos de enseñanza derivan de las diferencias entre <<los valores y las ideologías educacionales>> de los enseñantes; además

²⁷⁵ Mercante, *op.cit.*, pp.4-7.

²⁷⁶ Mercante, *op.cit.*, p.6.

²⁷⁷ Mercante decía que este método analógico había sido el utilizado por Spencer quien construyó su Sociología apoyado en conceptos de la Biología (Mercante, *op.cit.*, p.7).

²⁷⁸ Mercante, *op.cit.*, p.3. La cursiva figura en la edición consultada.

²⁷⁹ Carr y Kemmis, 1988.

se da por sentado que estas disputas no pueden zanjarse definitivamente, porque reflejan actitudes morales, sociales y políticas diferentes que, en último análisis, son producto de opciones de valor incompatibles e irreconciliables. Ahora bien, si la educación se convirtiese en una ciencia aplicada, tales diferencias se resolverían por la misma vía neutral que cuando se presentan cuestiones parecidas en medicina o ingeniería. Si 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”²⁸⁰.

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

Progresivamente en esta explicación va apareciendo el segundo elemento de la cita en cuestión que consideramos de importancia analizar y que apunta al sustento en la experiencia. La prueba empírica era considerada el apoyo fundamental de la verdad. Para Mercante, los investigadores pero también el tipo de trabajo que él le proponía a sus estudiantes, demandaba la observación y comprobación empírica de las hipótesis.

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.

Una nueva cita de Mercante consideramos que nos ayudaría a sintetizar las ideas anteriores:

“El método pedagógico es así, *el arte de mantener la atención espontánea*; en consecuencia, obedece á [sic] una trama complicada de principios psicológicos, de carácter individual en gran parte, y de principios referentes á [sic] la lógica de la ciencia, que no siempre se traducen en una práctica eficaz, sobre todo cuando habéis ejercitado poco la enseñanza y cuando acerca de los principios no tenéis un concepto claro de su eficiencia didáctica...”²⁸¹.

²⁸⁰ Carr y Kemmis, *op.cit.*, pp.82-83.

²⁸¹ Mercante, *op.cit.*, p.3. La cursiva figura en la edición consultada.

4 – 1 – a – Leyes generales del método²⁸².

Mercante establecía una distinción entre el método de investigación –utilizado en la producción de conocimiento científico- y el método de enseñanza –encargado de transmitir dichos conocimientos y formar las ideas en los educandos. No obstante, este segundo debía seguir el mismo procedimiento que el primero usado en tal o cual disciplina, pero adecuado a “...*las leyes de la mente para formar una aptitud y fijar un conocimiento*”²⁸³.

“Para definir el método, era necesario apelar a la ciencia, pero Mercante creía que sus aportes debían revisarse a la luz de las necesidades de la enseñanza. En este y otros sentidos, su pedagogía marcó distancias con el reduccionismo...”²⁸⁴.

En este sentido, los principios que Mercante expuso y que, según dijo, Berra²⁸⁵ resumía como *leyes de la enseñanza*, presentaban cierta consideración y adecuación a las condiciones particulares de la

²⁸² Nombre del segundo capítulo del libro de Mercante *Metodología Especial...* (1911, pp.9-25). En el número 12 de *Archivos* de 1908, el autor escribió un artículo similar. Pareciera que se tratara de los primeros resultados obtenidos en la investigación acerca de las leyes generales del método. Al hablar de las leyes de enseñanza, por ejemplo, explicó sólo las doce primeras de las veintiséis que comentaremos a continuación (Mercante, 1908). En este capítulo, primero presentó una serie de leyes que, según afirmaba, eran seguidas por la ciencia de su época y podían aportar elementos para la elaboración de las leyes de enseñanza. Referían a Aristóteles, Comte, Descartes, Kant, Leibnitz, Locke, Morselli, Müller, Pestalozzi, Spencer y Weber. Parecería que confirmaban lo que ya hemos mencionado relativo a la confianza en la experiencia y en los materiales objetivos como sustento de los conocimientos científicos, antes que las construcciones subjetivas y las imágenes interiores. Además, aparecían otras que prescribían proceder de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, y adquirir los conocimientos en el mismo orden en el que fueron producidos por la humanidad. Según Mercante, estas leyes importaban para la enseñanza, junto con los métodos inductivo, deductivo y analógico, previa consideración de las siguientes condiciones: “...1) *del alumno para recibir la enseñanza y del profesor para darla*; 2) *de los elementos para fijarla*; 3) *de la cantidad y calidad de los conocimientos que deban transmitirse*; 4) *de la forma didáctica de la transmisión*; 5) *de los elementos y condiciones estáticas de la escuela*; 6) *de los fines individuales, sociales y políticos de la enseñanza*” (Mercante, 1911, p.12).

²⁸³ Mercante, *op.cit.*, p.10.

²⁸⁴ Dussel, *op.cit.*, p.452.

²⁸⁵ Francisco A. Berra publicó a fines del siglo XIX un libro denominado *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*. Era abogado y se desempeñó en aquel tiempo como Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Aunque más no sea brevemente, consideramos interesante mencionar algunas de sus ideas acerca de la teoría, la práctica y el ejercicio profesional que aparecen en el citado libro y que enmarcan las leyes de la enseñanza que retomó Mercante.

Berra utilizaba una diferenciación entre teoría pura, teoría aplicada y práctica. Primero presentó en su libro una definición de cada uno de estos términos y luego los empleó en la explicación de cada una de las veintinueve (29) leyes naturales de enseñanza que distinguió. La teoría pura, según el autor, era un conocimiento al que se accedía por medio de la observación y la experimentación. A partir de ella y por medio del raciocinio se podía inferir la teoría aplicada. Ésta no era más que un conocimiento teórico, “...*esta aplicación no se ha ejecutado todavía...*” (Berra, 1896, p.26). Finalmente, la práctica era la realización de una teoría aplicada. A diferencia de la teoría pura y aplicada, para Berra, la práctica no era motivo de instrucción, sí “...*materia de ejercicio ejecutivo, de habituación, de educación...*” (Berra, *op.cit.*, p.27. La palabra subrayada aparece en cursiva en la edición consultada).

En este marco, la formación profesional tenía un orden deductivo considerando que toda profesión se fundaba en una o varias teorías puras y en teorías aplicadas.

Por su parte, la Pedagogía era para Berra tanto teoría como práctica. Era una disciplina que se asentaba en una teoría pura y que su teoría aplicada contenía una serie de “...*preceptos sobre los cuales se ha de enseñar...*” (Berra, *op.cit.*, p.34). Al igual que en las explicaciones precedentes, se llegaba a esta teoría aplicada pensando, es decir, sacando consecuencias racionales de la teoría pura. Luego, estaba la práctica que era el mismo acto de enseñar siguiendo aquellos preceptos. “*Siendo éste el concepto que tengo de la teoría i [sic] de su relación con el ejercicio de la profesión, i [sic] deseoso de definir [sic] el caracter [sic] científico del magisterio, me he dedicado a ensayar [sic] la organización de la ciencia de la enseñanza...*” (Berra, *op.cit.*, p.39).

Realizadas estas primeras explicaciones, Berra se abocó en su libro al tratamiento de las leyes naturales de enseñanza. Enumeró y desarrolló veintinueve (29) leyes, de las cuales luego Mercante seleccionó veintiséis (26), dejando de lado la ley de la correspondencia, la ley de la atención y la ley de la sociabilidad.

educación. A continuación, nos dedicaremos a la mención y breve explicación de estas leyes de la enseñanza²⁸⁶.

1) *Ley de universalidad*: la instrucción contribuían a perfeccionar y completar la naturaleza del sujeto por lo que todos tenían el derecho y la necesidad de aprender.

2) *Ley de integridad*: la educación debía tender a la integridad psicológica y del conocimiento desarrollando todas las aptitudes del sujeto y que le permitían luchar por su vida en condición ventajosa.

3) *Ley de concomitancia*: toda asignatura debía constar de teoría pura, teoría aplicada y de práctica, en coincidencia con las definiciones dadas por Berra.

4) *Ley de proporcionalidad*: la extensión e intensidad de la enseñanza debía estar acorde a los alumnos, según su edad, sexo, necesidades, tiempo, etc. Decía Mercante que por esto un mismo conocimiento se trabajaba en el nivel primario, secundario y superior.

5) *Ley de unidad del saber*: todos los fenómenos se podían reducir a una misma causa de carácter físico por medio del análisis. Por este motivo, todas las enseñanzas debían complementarse articuladamente.

6) *Ley de objetivación*: "...ley de Locke, Pestalozzi, Comte; ley del proceso psíquico. Todo comienza por los sentidos y se explica, en el grado evidente, por los sentidos. De aquí que: 1º, las cosas; 2º, sus representaciones; 3º, los esquemas; 4º, las descripciones, en orden de valor didáctico"²⁸⁷.

7) *Ley de especificación*: cada ciencia tenía objetos propios de conocimiento y sus propias categorías para dar cuenta de ellos.

8) *Ley de ordenación lógica*: los conocimientos a transmitir por la educación eran innumerables pero debían priorizarse los más importantes. "...Por otra parte, si se los agrupa según sus afinidades y analogías, especie de artificio mnemotécnico, su transmisión y su adquisición será posible dentro de una maravillosa economía de esfuerzo..."²⁸⁸.

9) *Ley de ordenación investigativa*: se debía enseñar desde el efecto progresivamente a la causa y de la causa regresivamente al efecto. La enseñanza versaba sobre la investigación por tanto ésta debía aportar un orden claro y preciso a los programas y a las enseñanzas, permitiendo una economía de esfuerzos y de tiempo.

10) *Ley de desenvolvimiento*: cada asignatura involucraba a todas las aptitudes del sujeto.

11) *Ley de continuidad*: la enseñanza debía transmitir los conocimientos de manera ordenada, respetando el principio de clasificación y de complejidad que los organizaba en su serie correspondiente, sucediéndose de las causas a los efectos.

12) *Ley de coordinación*: Mercante consideraba que esta ley, en aparente contradicción con la anterior, era de utilidad en los primeros años de la instrucción en los cuales se propiciaba la enseñanza indiscriminada de hechos y nociones.

13) *Ley de combinación*: se debía estudiar un hecho en relación con el contexto en el que se producía.

14) *Ley de oportunidad*: había determinadas edades que resultaban más adecuadas para la enseñanza eficaz de ciertos conocimientos.

15) *Ley de educación metódica*: era necesario saber cómo las facultades conocían los objetos para que luego, según aclara Dussel, los métodos de enseñanza se adaptaran a ellas²⁸⁹.

16) *Ley de ejercitación adquisitiva*: "...Se ha de enseñar de modo que los alumnos adquieran los conocimientos y la habilidad práctica mediante el empleo de sus propias facultades ó [sic] fuerzas"²⁹⁰.

17) *Ley de repetición*: "...Los alumnos deben repetir los actos por los cuales conocen, inventan y practican, ó [sic] por los cuales han de desarrollar su potencia cognoscitiva, inventiva y práctica"²⁹¹.

18) *Ley de acumulación*: esta ley estaría en vinculación con la anterior en tanto se produciría más eficazmente la acumulación de los efectos cuanto más repetidos y frecuentes hayan sido los actos de conocimiento.

²⁸⁶ Las leyes de enseñanza presentadas por Mercante son veintiséis (26) y abarcan de la página 12 a la 24 del capítulo II del libro *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. Todas las referencias que hagamos serán a esta obra, exceptuando los casos expresamente aclarados.

²⁸⁷ P.13.

²⁸⁸ P.14.

²⁸⁹ Dussel, *op.cit.*, p.452.

²⁹⁰ P.18.

²⁹¹ P.19.

19) *Ley de intermitencia*: los momentos de estudio y/o trabajo debía alternarse con otros de reposo para evitar la fatiga.

20) *Ley de suficiencia*: “...*Los ejercicios instructivos y educativos han de repetirse hasta que se haya conseguido que el resultado de la enseñanza tenga la perfección, la intensidad y la persistencia necesarias para que satisfaga su fin y para que dure en los alumnos mucho después que se haya terminado el aprendizaje*”²⁹².

21) *Ley de motivación*: el maestro debía sugerirle a los alumnos motivos que los impulsen a aprender, sobre todo si estos no aparecían espontáneamente, y podía generarles la idea de alcanzar satisfacción al transitar el proceso educativo.

22) *Ley de bienestar*: se debían brindar al alumno las comodidades corporales y mentales que facilitarían el aprendizaje.

23) *Ley de autonomía*: “...*diríjense toda la enseñanza teórica y práctica á [sic] habituarlos á [sic] que piensen y obren autónomicamente*”²⁹³.

24) *Ley de dirección*: todo trabajo se ajustaba a un plan y el sujeto que lo emprendiera debía fijarse una meta, prever las condiciones del proceso, organizar las acciones para economizar tiempo y esfuerzos.

25) *Ley de acomodación de las formas*: “...*Debe emplearse: la forma provocativa, en la dirección didáctica del alumno; la forma expositiva, en la transmisión de conocimientos; la forma inquisitiva, en la averiguación del estado de las ideas ó [sic] de los recuerdos*”²⁹⁴.

26) *Ley de simultaneidad*: maestro y alumnos debían ocuparse al mismo tiempo de un asunto aunque se alternaran en el uso de la palabra.

Dussel destaca las siguientes leyes por su importancia político-educativa: 1) de universalidad; 2) de integridad; 4) de proporcionalidad; 5) de objetivación; 15) de educación metódica; 23) de autonomía.

Con estos principios, Mercante pretendía ofrecer un conjunto razonado de elementos que sirvieran de sustento a la práctica. Era el docente el que tenía un rol destacado en cada uno de ellos. Al final de la exposición de las leyes mencionadas, aparece un resumen de las mismas y en todos los casos se enfatiza la prescripción para el maestro (todos los puntos comienzan diciendo “*que el maestro...*” haga, especifique, exponga, seleccione, etc.).

Por último, consideramos importantes las vinculaciones que Dussel establece entre los rasgos metodológicos expuestos y la pedagogía normalista²⁹⁵. En primer lugar destaca la ampliación de la educabilidad a toda la población, sin distinciones de sexo o de clase. Dice que quedaban excluidos en el ámbito de la educación especial aquellos que no satisfacían los parámetros de normalidad y que las distinciones se realizaban a partir de la medición de la inteligencia.

En segundo término, Dussel da a conocer que para Mercante la ciencia era universal por su método pero nacional o regional por su contenido. En este marco, los principios mencionados requerían de “...*leyes generales que garantizaran la eficacia del método. Pero estas leyes incluían la readaptación local y específica a cada situación...*”²⁹⁶.

Finalmente, Dussel vislumbra en Mercante ciertos elementos que aparecieron luego con la renovación pedagógica de los años '20 y '30, aún cuando no fue él un destacado representante de esta corriente. Como vimos, este pedagogo promovía la adecuación de los métodos a las edades de los alumnos y al tipo de conocimiento a transmitir, así como también la vida afectiva e intelectual de los educandos.

4 – 1 – b – Los métodos nuevos.

En la segunda parte de su libro *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*²⁹⁷, Mercante introdujo algunos elementos que resultan novedosos en el marco de las consideraciones que hemos realizado hasta aquí en este trabajo.

²⁹² P.20.

²⁹³ P.21.

²⁹⁴ P.22.

²⁹⁵ Dussel, *op.cit.*, p.452. Retomaremos algunos de ellos en el próximo capítulo al analizar la tradición normalizadora-disciplinadora como propia de la formación de los profesores entre 1906 y 1920 en la Universidad Nacional de La Plata.

²⁹⁶ Dussel, *op.cit.*, p.452.

²⁹⁷ Mercante, 1915.

Propugnaba en primer lugar una metodología que articulara los fines de la escuela, el espíritu de la ciencia y la mente del educando para resolver –en tanto problemas didácticos fundamentales- *qué* debía enseñar el docente y *cómo* debía transmitirlo o, en otros términos, *qué* debía aprender el alumno y *cómo* debía aprenderlo²⁹⁸.

Tal como planteamos previamente en este capítulo, volvemos a encontrar aquí un acercamiento entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, cuestión que debates didácticos más recientes han discriminado. *Qué* y *cómo* debía enseñar el docente parecerían ser sinónimos o cuestiones a expresarse también a partir de *qué* y *cómo* debía aprender el alumno.

Consideramos que hay coherencia también entre estas expresiones de Mercante y aquellas otras que ya hemos citado en las que se enfatizaba que para enseñar había que saber cómo aprendía el alumno o que los estudios de los futuros docentes debían comenzar por el sistema nervioso y el cerebro especialmente con el que tanto trabajaría la escuela.

Esta vinculación entre la enseñanza y el aprendizaje, según vemos, encontraría relación también con la concepción que este pedagogo manejaba acerca de la Pedagogía y la Metodología. Respecto a la primera disciplina Dussel plantea: “...llegó a definir a la pedagogía como la “ciencia de observación de niños y grupos dentro de ambientes, que necesita sistematizar sus hechos”...”²⁹⁹. El mismo Mercante definió a la Metodología en tanto permitía “...cultivar las aptitudes, fijar los conocimientos y formar el carácter según la naturaleza del grupo escolar y las necesidades del Estado”³⁰⁰.

Parecería ser esta visión la que prima en la conceptualización de una Metodología general por parte Mercante, pasando a un segundo plano las anteriores alusiones a los fines de la escuela y el espíritu de la ciencia que aportarían un fundamento más amplio para esa Metodología de la enseñanza. Adelantándonos a lo que profundizaremos en el próximo capítulo, podríamos hipotetizar que en la visión positivista de este pedagogo la cuestión acerca de los fines de la educación era un punto que no se debía discutir en el marco de la teoría educación. Los juicios subjetivos y las opciones de valor quedaban reservados para la Filosofía de la educación; la ciencia positiva sólo podía ocuparse de explicaciones objetivas y neutrales. El espíritu de la ciencia sí parecería entrar como consideración pero al momento de abordar la Metodología especial, aquella que era propia de cada disciplina a enseñar. La estructura de la mente del educando era un punto, como vimos, de especial relevancia.

En segundo lugar, Mercante refería a los “nuevos métodos” en el marco de una “nueva Pedagogía”. Ésta, a diferencia de la antigua³⁰¹ o de la que se conocía hasta el momento –según decía-, ponía el acento en que fuera el niño y no el maestro el que observara, descubriera, hiciera³⁰²; perseguía que el alumno comprendiera conceptos y aprendiera procedimientos³⁰³.

“...Estos *métodos activos*, por lo que hemos bregado durante tantos años, deben imponerse a los *métodos pasivos* del niño que escucha o ve desde el banco. La obra capital de la escuela es habituar desde temprano, a las prácticas de investigación sistemática y de la expresión nutrida, clara y lógica de la verdad descubierta y de la conclusión inferida”³⁰⁴.

Esta nueva metodología de trabajo en las escuelas demandaba algunas modificaciones en los edificios educativos. Mercante decía que las aulas estaban confinadas a convertirse en espacios de audición en los que el maestro exponía y el alumno escuchaba. Éstas debían ser reemplazadas por las salas, una para cada materia, que contaran con el material idóneo y con la posibilidad de los que propios niños realizaran los experimentos. Había que ir sustituyendo con esta modalidad educativa, la exposición y la demostración del experimento por parte del profesor quedándose todos los estudiantes mirando.

A su vez, según Mercante, los ejercicios individuales de laboratorio se complementaban con cuestionarios, todo tendía al estudio tal cual lo demandaba la ciencia. También se alternaban estas actividades con lecciones en el aula (audiciones)³⁰⁵. Por su parte, los libros de texto debían ser acordes a

²⁹⁸ Mercante, *op.cit.*, p.IX. Prefacio del autor a la segunda parte del libro.

²⁹⁹ Mercante, Víctor (1927). *La Paidología*, Buenos Aires, Gleizer, p.49; citado en Dussel, *op.cit.*, p.453.

³⁰⁰ Mercante, 1911, p.1.

³⁰¹ Mercante utilizó la expresión “Pedagogía antigua” para referirse a las ideas previas o vigentes al momento en que los métodos nuevos o activos adquirirían importancia para ser impulsados para el desarrollo de la práctica educativa.

³⁰² Mercante, 1915, p.3.

³⁰³ Mercante, *op.cit.*, p.487. Epílogo del autor a la segunda parte del libro.

³⁰⁴ Mercante, *op.cit.*, p.3. La cursiva figura en la edición consultada.

³⁰⁵ Mercante, *op.cit.*, p.2

las nuevas modificaciones en el método, se anhelaban libros con ejercicios, problemas, cuestionarios para todas las materias.

La sólida preparación del maestro era otro de los puntos en los que Mercante volvía a insistir. Estos métodos nuevos demandaban una buena preparación científica que las Escuelas Normales no siempre brindaban pero que los docentes sí debían propiciar³⁰⁶.

En esta introducción a los métodos nuevos, Mercante también aludió a los dibujos como imágenes clarificadoras que el niño debía realizar, como un auxiliar para comprender los hechos y fenómenos, y a los esquemas y sinopsis como herramientas de la que podía valerse el docente para las explicaciones, considerando que la sola palabra no siempre era eficaz.

Ali Jafella informa que Mercante fue un temprano conocedor de las obras de Dewey aún cuando la influencia de este pensador norteamericano como representante de la Escuela Nueva, llegó a nuestro país algunos años más tarde³⁰⁷.

La misma autora en otro trabajo considera que, no obstante las alusiones –con halagos en muchos casos- a la obra de la Escuela Nueva, Mercante no estuvo de acuerdo con algunos de sus postulados ni integró totalmente su posicionamiento básicamente positivista con ellos. Dice que entre ambas posturas filosófico-educacionales (positivismo y escolanovismo) había una base común conformada por el realismo, rechazando a la metafísica, y por el empirismo en cuanto forma de conocimiento que recuperaba las percepciones y sensaciones del sujeto. Igualmente considera que Mercante no asimiló las renovaciones propuestas por la Escuela Activa en cuanto al papel de la motivación y la importancia en la actividad del alumno³⁰⁸.

“...Mercante hace breves referencias elogiosas a la labor que realizan los representantes de la ‘Escuela Nueva’, [aunque] no hay una integración pedagógica entre su teoría educacional positivista y las propuestas escolanovistas. Para Mercante el positivismo constituye el ideario canónico que, en el plano de las prácticas de enseñanza, permaneció en una pedagogía tradicional, de tipo verticalista entre el profesor (el sujeto que ‘sabe’ y por ello tiene la máxima autoridad) y el alumno (sujeto pasivo que recibe conocimientos)”³⁰⁹.

Por su parte, Dussel considera que en el planteo de Mercante convivían elementos discursivos disímiles, “...*algunos provenientes del positivismo pero otros de origen diverso: tradiciones pedagógicas preexistentes, como el legado de Pestalozzi y Herbart, elementos del pragmatismo, demandas de sectores industriales, y la modernización científica y cultural de la época, procesada en forma heterogénea...*”³¹⁰.

Como vimos sobre el final del apartado anterior, esta autora plantea la adecuación del método propugnada por Mercante a las edades y características de los alumnos, así como también a las áreas de conocimiento específicas. Dice que este pedagogo tuvo en cuenta cuestiones afectivas e intelectuales de los educandos y favoreció el incremento de su autonomía. Estos aspectos que convirtieron en los postulados –aunque caros plantea la autora- para la renovación pedagógica que emergió en las décadas del ’20 y del ’30.

También Dussel encuentra elementos renovadores en el pensamiento de Mercante que encontraron concreción en la propuesta de la Escuela Intermedia.

“...En *La crisis de la pubertad*, donde defendió la reforma de 1916, decía que “se aprende haciendo; unir el pensamiento a la acción, la idea la hecho [...] Dentro de cada hombre debe estar el obrero, porque el hombre vale por lo que produce y realiza”. Las aptitudes debían ser cultivadas en el ejercicio de métodos activos, “guiados por un concepto de trabajo, en laboratorios, salas de experiencias y observación”. Además, valoraba la espontaneidad...”³¹¹.

A su vez, la misma autora en otro trabajo, desde una perspectiva postestructuralista, propone una lectura novedosa del positivismo recuperando la diversidad y complejidad de discursos que convivieron

³⁰⁶ Mercante, *op.cit.*, pp.3-4.

³⁰⁷ Ali Jafella, 1999, p.3.

³⁰⁸ Ali Jafella, 2001, p.4.

³⁰⁹ Ali Jafella, *op.cit.*, pp.4-5.

³¹⁰ Dussel, 1997, pp.105-106.

³¹¹ Dussel, 1996, p.458. La cursiva figura en la edición consultada. La autora toma las citas de Mercante, Víctor. (1918). *La crisis de la pubertad*, Buenos Aires, Peuser.

en él a fines del siglo XIX³¹². Análisis éste que no consideramos distante del que realiza sobre la obra de Mercante.

4 – 2 – Mercante y la formación docente.

“Vais á [sic] ejercitar una profesión que es un sembrar sin tregua en los cerebros y en los corazones de verdades, de bellezas, de civismos, impregnados del amor dulce y suave en que deben morir los sentimientos desequilibrados y nacer, con la intensa cultura, el afecto, la dignidad y, más que todo, esa noble impulsión al trabajo, que conduce á [sic] todas las victorias y enguinalda la existencia de todas las alegrías. La verdad ha entrado en vuestro espíritu como un claror de primaveras; sabedla multiplicar y sembradla con ardor apostólico. Prepararéis así una libertad gloriosa, con la que despleguemos una bandera de redención en el concierto de las naciones”³¹³.

Aparecería en Mercante esa concepción del docente como portador de una misión civilizadora y contribuyente a la formación de una conciencia nacional. Un legado fuerte que este pedagogo le entregaba desde el discurso a los nuevos egresados de la Sección Pedagógica en 1909. Desde su perspectiva, han recibido la verdad, han trabajado de manera científica y rigurosa, han podido experimentar y observar detenidamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por lo que ese era el momento de comenzar a ejercer la profesión haciendo lo que aprendieron en su formación inicial.

Mercante decía que “...*un docente no nace [sino que] se hace en un instituto pedagógico...*”³¹⁴. Esta expresión permitiría pensar en la confianza depositada en la formación inicial de los docentes, formación de carácter científico y didáctico –como la que podría brindar la Sección Pedagógica y las Facultades por el ejercicio del principio de correlación en la Universidad Nacional de La Plata-, pero también de carácter moral. “...*El magisterio es después de todo, una profesión de carácter á [sic] fondo moral...*”³¹⁵.

Recuperando lo planteado en capítulos precedentes y en lo que respecta a la formación docente, podríamos afirmar que Mercante defendía la preparación en la Sección Pedagógica antes que en las Escuelas Normales, el equilibrio entre formación técnica y didáctica que, desde su perspectiva, sólo la Universidad y por el principio de correlación podía brindar. En relación con esto, también priorizaba aquellos títulos en los que se especificaba la asignatura a dictar –como los de la Sección que se emitían como Profesor de Enseñanza Secundaria en determinada materia- y no aquellos otorgados por las Normales que eran generalistas en su carácter.

La formación que según Mercante podía ofrecer nuestra Universidad era de prestigio. Una sólida preparación en la disciplina en la que se especializaba el futuro catedrático obtenida en las distintas Facultades con profesores bien formados, laboratorios y los materiales necesarios. Más una buena preparación pedagógica obtenida en la Sección Pedagógica que brindaba un buen método de enseñanza. El método podría permitir a un profesor transmitir en una lección lo que sin él le llevaría a desperdiciar el tiempo³¹⁶.

Por otra parte, Dussel alude a una característica relevante del pensamiento de Mercante que también se halla en relación con su concepción de la pedagogía con bases psicológicas. La autora informa que en los últimos escritos de este pedagogo la docencia “...*se confundió con la investigación clínica psicoestadística...*”³¹⁷. A los maestros se les demandaban complejos informes, rigurosos listados con datos de los estudiantes, anamnesis familiares que pudieran dar cuenta de los rastros del pasado.

En el mismo sentido, Puiggrós informa que alrededor de 1920 Mercante escribió un trabajo titulado “La anamnesis” en el que enfatizaba la fuerza transmisora de la herencia y la necesidad de

³¹² Dussel, 2001.

³¹³ Mercante, 1909a, p.299.

³¹⁴ Mercante, 1909b, p.322.

³¹⁵ Mercante, *op.cit.*, p.322. Quedarían esbozados en estos dos párrafos algunos elementos sobre los que volveremos más adelante, relativos a la impronta normalista en el pensamiento de Mercante.

³¹⁶ Mercante, *op.cit.*, p.325.

³¹⁷ Dussel, 1997, p.111.

conocerla a través de las historias de los padres y de los antecesores en general de los alumnos que pudieran aportar datos al respecto³¹⁸.

En un trabajo más reciente, Dussel plantea que a partir de su concepción sobre la herencia y la raza, Mercante ideó diferentes instrumentos tendientes a la recuperación de datos del niño y su familia que pudieran contribuir a predecir su comportamiento escolar y social. Las anamnesis, por ejemplo, debían confeccionarse a partir de charlas afables que el docente mantenía con la familia, como si fuera un psiquiatra, y de visitas a los hogares. En este sentido, la autora dice que para Mercante la escuela debía – al igual que otras instituciones sociales- ejercer mecanismos de control sobre la población y producir información fidedigna sobre ella³¹⁹.

Esta práctica de la anamnesis siguió teniendo vigencia en el ámbito escolar como una forma de recuperación de información del niño y su familia.

4 – 3 – Joaquín V. González: algunos antecedentes de su pensamiento en la formación docente de la Universidad Nacional de La Plata.

En este apartado, aunque de manera breve, consideramos importante mencionar algunas ideas sobre la formación de docentes que poseía Joaquín V. González y que se convirtieron en antecedentes de lo que fue la preparación de profesores en lo que él proyectó como “Facultad de Pedagogía”. Dichas ideas son una pequeña muestra de la integralidad con la que caracterizamos desde el comienzo al Proyecto Fundacional de nuestra Casa de Altos Estudios.

Ya en la citada Memoria del 12 de Febrero de 1905, González arriesgaba un listado genérico de materias para la formación pedagógica, a saber:

- 1)“Filosofía de la educación.
- 2)Historia de los sistemas pedagógicos.
- 3)Legislación escolar comparada.
- 4)Metodología de las ciencias naturales, jurídicas y sociales.
- 5)Práctica pedagógica en el Colegio Nacional y Escuela Normal”³²⁰.

Como nosotros vimos en el capítulo 2 de este escrito, estas materias sufrieron modificaciones y ampliaciones al momento de sancionarse el *currículum* para la formación de profesores en la Sección Pedagógica. No obstante, ya aparecían en germen aquí algunas de las áreas de contenidos a las que debía dedicarse la preparación de los futuros profesores.

Consideramos introducir aquí algunas características que, acerca de las ideas político-pedagógicas de Joaquín V. González, nos aporta el trabajo de Puiggrós³²¹, ya que las mismas nos permitirán contextualizar las estrategias de formación docente que proyectara y se concretaran en la Universidad Nacional de La Plata.

Puiggrós dice que la instrucción pública, en el pensamiento de González, tenía a un sujeto predilecto, las masas, y que la veía como la posibilidad de otorgarles la cultura necesaria “...*para encontrar un cauce democrático, acorde a las instituciones republicanas...*”³²², como instrumento favorable para la construcción de hegemonía y la inclusión de los sectores populares al gobierno. Para la época, la educación del pueblo era una tarea ineludible.

“La educación era estimada por González como un instrumento para la construcción de la hegemonía de una oligarquía modernizada, sobre los criollos e inmigrantes que constituían las grandes masas en proceso de avance político y demanda de ascenso social...”³²³.

³¹⁸ Puiggrós, *op.cit.*, pp.149-150.

³¹⁹ Dussel, 2004, p.322.

³²⁰ González, Memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12 de Febrero de 1905, en Castiñeiras, 1985a, p.149.

³²¹ Puiggrós, *op.cit.*, pp.155-165. También se puede consultar Southwell, *op.cit.*, pp.93-99.

³²² Puiggrós, *op.cit.*, p.156.

³²³ Puiggrós, *op.cit.*, p.164.

A su vez, la autora plantea que el mentor de la Universidad platense veía en la educación esa herramienta con capacidad de estabilizar las relaciones sociales³²⁴ y contribuir al progreso ordenado de la sociedad, también propugnado en el marco de su funcionalismo organicista³²⁵.

Podríamos plantear que los docentes portaban una responsabilidad importante en el logro de estos objetivos. Posiblemente más aquellos maestros formados en las Escuelas Normales, a cargo de la instrucción pública, pero tal vez no exentos aquellos profesores que se formaban en las aulas universitarias y que estaban destinados a desempeñarse en los Colegios Secundarios.

Puiggrós dice que González pertenecía a un conservadurismo progresista y visualizaba la importancia de entablar relaciones entre el pueblo y los dirigentes provenientes de los sectores cultos y conservadores. Rechazaba todo tipo de desigualdad y propugnaba la incorporación de los criollos e inmigrantes a partir de ofrecerles porciones de tierra sobre las cuales pudieran radicarse y desarrollarse; a diferencia de algunos de sus contemporáneos, trascendía esa mirada culpabilizadora del inmigrante como responsable de todos los males y se preocupaba para que todos los habitantes tomaran conciencia de sus derechos.

Consideramos que estas ideas eran afines a las prácticas sobre extensión desarrolladas en la Universidad Nacional de La Plata a principios del siglo XX y que ya mencionamos en el capítulo 2.

“...había acuerdo [en las prácticas extensionistas fundacionales] sobre la pertinencia del sostenimiento institucional de la extensión y los propósitos de solidaridad con que la Universidad irradiaba formación social más allá de sus confines. Su direccionalidad era crucial para el proyecto universitario en la construcción nacional y en la generación de nexos con diversos sectores populares. La extensión como vehículo de articulación permitiría operar en la regeneración social, a través de la objetividad y del progreso científico”³²⁶.

Aquella caracterización que nos aportaron Ali Jafella y Coscarelli en el segundo capítulo de este trabajo, acerca de la integralidad del proyecto fundacional que propugnaba González encuentra, consideramos, también para el caso de la formación docente un claro ejemplo. Según vimos, los profesionales de la educación tenían una importante responsabilidad en la construcción de la hegemonía que la oligarquía moderna requería, en la conformación de lazos sociales y en la contribución al progreso de la nación. Elementos que de diferentes maneras fueron concretándose en la formación de profesores para el nivel medio que brindaba la Sección Pedagógica primero y la Facultad de Ciencias de la Educación después. Recordamos que la preparación de estos profesionales era una de las necesidades más imperiosas que tenía la cultura nacional.

Habiendo entonces realizado este recorrido por las principales ideas que sobre la formación de los profesores defendían dos de sus impulsores –Mercante y González-, estamos en condiciones de introducirnos en el quinto capítulo de este trabajo para analizar las tradiciones o perspectivas de formación docente que surcaron dichas prácticas.

Recordamos que nuestro objeto de estudio se conforma en torno a la preparación metodológica que recibían en su formación inicial los futuros profesores de las escuelas medias en el período mencionado y en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata. Por lo que los análisis realizados aquí como en el capítulo 3 acerca de la Metodología –sea como asignatura del *currículum* o como habilidad profesional- son relevantes y volverán a aparecer en el próximo capítulo. De la complejidad de elementos que convivieron en el desenvolvimiento de las prácticas, intentaremos recuperar aquellos que por su afinidad se vinculaban a diferentes tradiciones formativas, reservando un lugar central para caracterizar a la Metodología de la enseñanza.

³²⁴ Puiggrós, *op.cit.*, p.157.

³²⁵ Puiggrós, *op.cit.*, pp.159-160.

³²⁶ Coscarelli, *op.cit.*, p.11.

**CAPÍTULO 5:
TRADICIONES O PERSPECTIVAS
EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES**

En este capítulo pretendemos introducir algunas categorías conceptuales propias de autores que han estudiado la formación de docentes en diferentes contextos históricos y geo-políticos, para analizar la formación de los profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1906 y 1920.

Consideramos que este tipo de análisis podría mostrar elementos relevantes para mirar las condiciones actuales de formación de docentes en nuestra Facultad. Tal como veremos a continuación, la misma definición de “tradicición” siguiendo a Davini³²⁷ nos obliga a pensar en componentes que surgieron en un determinado momento histórico, que han perdurado y se han resignificado a lo largo del tiempo llegando, en muchos casos, hasta nuestros días.

Como dijimos al final del capítulo anterior, la complejidad de la práctica pone en evidencia la convivencia –no sin tensiones ni contradicciones- de una diversidad de elementos. Si bien valoramos la importancia de reconstruir los procesos de resignificación de algunos de ellos desde los años comprendidos en el presente estudio hasta la actualidad, a los fines de este trabajo y como hemos expresado en el primer capítulo, nos concentraremos en el análisis de componentes provenientes de distintas tradiciones formativas que caracterizaron la formación de los profesores en el período 1906-1920.

A tal fin nos basaremos principalmente en dos autores que se han dedicado a profundizar en la formación de los docentes. Davini, a quien ya mencionamos, presenta un anclaje principal en nuestro país, contextualizando las *tradiciones de formación docente* en las condiciones socio-históricas nacionales y latinoamericanas en algunos casos. Por su parte, encontramos en Pérez Gómez³²⁸ una propuesta de clasificación de las tradiciones que aparecen en las culturas profesionales de los docentes y en los *curricula* de la formación. Este autor habla de *perspectivas y enfoques en la formación de los profesores*, haciendo alusiones genéricas que se pueden comprender para España, su país de residencia, para Occidente en general, y que aportan elementos para la reflexión sobre nuestro país.

Con este marco conceptual, analizaremos las tradiciones de formación docente que surcaron y dejaron su huella en estas instituciones y que, en algunos casos, sus resabios llegan hasta la actualidad. A partir de las caracterizaciones llevadas a cabo en los capítulos precedentes, focalizaremos la atención en cuatro tradiciones o perspectivas: práctica, normalizadora-disciplinadora, académica y técnica.

5 – 1 – Tradiciones o perspectivas en la formación de los profesores en el período estudiado.

Davini entiende por *tradiciones en la formación docente* a las:

“...configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando a toda una gama de acciones”³²⁹.

³²⁷ Davini, 1995.

³²⁸ Pérez Gómez, *op.cit.*

³²⁹ Davini, *op.cit.*, p.20. La cursiva figura en la edición consultada. Además de las tradiciones, la autora alude a tendencias que no se han consolidado ni se han institucionalizado en las prácticas formativas de docentes. A los fines del análisis actual, nos ocuparemos exclusivamente de las tradiciones.

Por otro lado, debemos aclarar que utilizaremos el término “tradiciones” en el sentido que le asigna Davini y que hemos expuesto. No desconocemos que Goodson (1995; 2000) también utiliza el mismo término aunque con un sentido en parte diferente. Al igual que para Davini, las tradiciones para Goodson surgen en un determinado momento histórico. Toma de Williams el concepto de “tradicición selectiva” que le permite enfatizar la idea de

Por la misma complejidad de la práctica, en la formación docente en la Universidad Nacional de La Plata a principios de siglo, podemos encontrar registros de diferentes tradiciones. Elementos que convivieron y de los que se podría rastrear su origen diverso. Hablaremos, como dijimos, de cuatro de ellas: práctica, normalizadora-disciplinadora, académica y técnica.

Pérez Gómez habla de una perspectiva en la formación de los profesores a la que denomina práctica; y dentro de ésta, ubica dos enfoques, uno tradicional y otro que enfatiza la práctica reflexiva. Esta misma estrategia analítica aparece en el resto de las perspectivas, de manera tal que podríamos decir que cada uno de esos enfoques se conforma en los extremos de un *continuum*, si como tal pensamos a las respectivas perspectivas. Esta interpretación se asienta en que el autor considera que, al igual que en toda clasificación en el campo de las ciencias sociales, ésta presenta límites difusos y casos difíciles de enmarcar claramente en una o en otra perspectiva³³⁰, presentando cada una de ellas un abanico de posibilidades que, a los fines de una discriminación mayor, habilita la construcción de enfoques con sus características extremas.

Así, en la formación de profesores para la educación secundaria y superior que se llevaba a cabo en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación, encontramos elementos que se corresponderían con el citado *enfoque tradicional dentro de la perspectiva práctica*. Éste se caracteriza por considerar a la actividad docente como una actividad artesanal. A ser docente se aprende en la práctica, para la práctica y a partir de la práctica pero, si bien ésta es una característica que compartiría con el enfoque reflexivo, la diferencia el hecho de no presentar un ejercicio individual ni colectivo de reflexión que de lugar a un mejoramiento de la práctica profesional. Por el contrario, se trataría de una práctica “...intuitiva y fuertemente rutinizada...”³³¹.

“Este conocimiento profesional, acumulado a lo largo de décadas y siglos, saturado de sentido común, destilado en la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante”³³².

Ese saber profesional se transmite en la propia práctica, desde quienes poseen mayor experiencia a aquellos novatos y, como dice el autor, es el producto de la adaptación de las exigencias del contexto institucional en el que se desempeñan los docentes.

También Diker y Terigi retoman este trabajo de Pérez Gómez para hablar del *enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio* siguiendo a Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz³³³. Plantean que se entiende a la enseñanza como un oficio que se aprende en los talleres, “...practicándolo, en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo”³³⁴.

Encontraríamos algunas de estas características en las diversas observaciones que los aspirantes al título de Profesor en Enseñanza Secundaria debían realizar. Durante el cursado de las asignaturas “Metodología general”, “Metodología especial” y “Práctica de la enseñanza” –estas dos últimas a cargo

tradición construida en un determinado período histórico, seleccionando una serie de cosas valoradas en ese momento y que refleja la organización de ese período (Goodson, 1995, p.14). También Goodson retoma a Hobsbawm de quien recupera el concepto de “tradición inventada” para hablar de las tradiciones como un conjunto de prácticas, regidas por reglas aceptadas explícita o implícitamente, que intentan propagar a través de la repetición una serie de valores y normas de comportamiento, lo que las liga a un pasado (Goodson, 2000, p.57).

Con este marco, Goodson se concentra en el análisis de las tradiciones de asignaturas en los *curricula* escolares. Distingue tres: académica, utilitaria y pedagógica. Dice que el estudio histórico de las asignaturas define ciertas tradiciones que “...a menudo pueden relacionarse con los orígenes de las clases sociales y los destinos ocupacionales de sus alumnos...” (Goodson, *op.cit.*, p.145). Consideramos que este sentido de tradiciones, vinculándolas a las asignaturas escolares, nos llevaría a un análisis curricular e histórico diferente al que proponemos aquí desde el sentido que Davini le asigna al término.

³³⁰ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.399.

³³¹ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.411.

³³² Pérez Gómez, *op.cit.*, p.411.

³³³ Rodríguez Marcos, A. y Gutiérrez Ruiz, I. (1995). “Paradigmas educativos y formación del profesorado”. Rodríguez Marcos, A. (Coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*, Madrid, Narcea; citado en Diker y Terigi, 1997, p.112.

³³⁴ Diker y Terigi, *op.cit.*, p.113.

de Víctor Mercante, recordamos-, los estudiantes concurrían al Colegio Nacional, el Colegio Secundario de Señoritas, la Escuela Graduada y/o la Escuela Normal para observar lecciones con anterioridad a la presentación de las suyas propias.

También aparecía esta idea de aprendizaje en la práctica en la propuesta de Mercante acerca de la realización de una “práctica preparatoria” para aquellos estudiantes del Colegio secundario que ya hayan optado por continuar algún Profesorado³³⁵.

Recordamos que en el capítulo 3 dijimos que durante las clases de “Metodología” en el año 1906, el catedrático dictó lecciones durante un mes en las Escuelas Graduada y Normal y sus estudiantes de la Sección Pedagógica concurren a observarlo. Esta observación era exhaustiva y desembocaba en la realización de una monografía calificable por el profesor acerca de la lección como caso pedagógico. La lección y la metodología de enseñanza en general desarrollada por el profesor, podríamos decir, se conformaban en ejemplos a estudiar por los futuros practicantes³³⁶.

Asimismo, el cursado de la asignatura “Prácticas” demandaba que el estudiante cumpliera con una cierta cantidad de observaciones de las lecciones a cargo del profesor en cuyo curso luego haría sus prácticas³³⁷.

Consideramos que es importante mencionar también que las observaciones se constituían en una de las partes de aquella monografía que había de presentarse para la aprobación del espacio de la “Práctica”, según la reglamentación de 1907³³⁸. Para la aprobación de este curso –entre otros requerimientos que analizamos en el capítulo 3- los estudiantes debían armar una monografía denominada “Metodología en...” la especialidad en la que hayan realizado las prácticas. Aquí, entre otros elementos, se consignaban las observaciones realizadas.

Aparecerían de diferente manera, como vemos, las prácticas de los profesores más experimentados como ejemplificadoras en la formación inicial. Ejemplo que llegaba por medio de la observación como instancia igualmente formativa y se convertía en objeto de estudio pedagógico-didáctico.

Por otra parte, también encontramos en la formación de estos profesores elementos de la *tradición normalizadora-disciplinadora* conceptualizada por Davini. Esta autora vincula los orígenes de esta tradición en la formación de los docentes a la conformación del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX.

El “Estado educador” se convirtió en la cabeza de un sistema educativo argentino que estaba organizándose. Se propuso la educación como un instrumento para la homogeneización de la “barbarie” autóctona pero también de aquellas masas de inmigrantes que habían llegado hasta nuestras costas. La formación del ciudadano fue un elemento clave para la construcción de un modelo de país agroexportador y la integración económica al capitalismo³³⁹.

“La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de las grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento”³⁴⁰.

Las escuelas normales se encargaron de formar a un docente como difusor de cultura, pero limitando ésta a un saber mínimo, indispensable, básico, que pudiera ser considerado útil para la mayoría de la población que concurría a las aulas de la instrucción pública. “...*Este saber ha estado expresado en forma de normas universalistas, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo “orden”...*”³⁴¹.

³³⁵ Mercante, 1912a. Ver también anexo 6.

³³⁶ A.A., 1907f, p.278.

³³⁷ Este requisito se explicitaba en el artículo 47^{mo}. del Reglamento de la nueva Facultad de Ciencias de la Educación, sancionado el 23 de Septiembre de 1914 (González, 1915a, p.237). Cabe mencionar que es una modalidad de cursado de la asignatura “Prácticas” que se extiende hasta nuestros días, tanto en el ámbito universitario como terciario (no universitario) los futuros docentes realizan un período de observación en el curso en el que luego llevarán a cabo sus propias clases.

³³⁸ A.A., 1907d, pp.238-239. Ver también anexo 4, artículo 12^{do}.

³³⁹ Para más información se puede consultar (por orden cronológico): Puiggrós, *op.cit.*; Davini, *op.cit.*; Puiggrós, 1998.

³⁴⁰ Davini, *op.cit.*, p.22.

³⁴¹ Alliaud, Andrea. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina; citado en Davini, *op.cit.*, pp.22-23.

La formación de maestros a través de las instituciones normalistas –iniciada en 1870 con la fundación de la Escuela Normal de Paraná, la primera en su tipo y modelo de las que la siguieron- tuvo en su origen, según plantea Davini, una fuerte carga progresista vinculada al cambio social. No obstante, también estuvo surcada por un marcado carácter civilizador que enfatizó la inculcación ideológica y cultural sobre los sujetos.

El “deber ser”, claramente prescriptivo que portaba esta tradición formativa, no sólo tenía como destinatarios a los alumnos, sino que también marcaba el rol y la persona del docente. Es tal vez en este último sentido en el que encontramos puntos de contacto con la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación a principios del siglo XX en La Plata.

Davini expresa que la función civilizadora encargada al docente, encontró un aliado importante en la filosofía positivista. Un maestro moralizador de las costumbres, difusor de nuevos patrones culturales y propagador de ideas extranjeras asociadas a la modernización de la sociedad. “...*El maestro, al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia [...] en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje...*”³⁴².

Tal como hemos evidenciado en diferentes partes de este trabajo, Víctor Mercante propugnaba e inculcaba en sus escritos y en sus prácticas, la formación de un docente con una fuerte carga vocacional y moral. Como anticipamos en el capítulo 2, esta concepción podría estar influenciada por su propia formación normalista. Recuperamos la pretensión de este pedagogo de que la formación en la Sección Pedagógica estuviera atravesada por una fuerte vocación que los estudiantes debían sentir para cumplimentar con éxito sus estudios³⁴³. También en el capítulo anterior dimos cuenta de su concepción sobre el magisterio como “...*una profesión de carácter á [sic] fondo moral...*”³⁴⁴.

En otro trabajo, el mismo autor, acordaba con quienes hablaban de la enseñanza como un apostolado. “...*Apostolado quiere decir fe, entusiasmo, fervor, cariño, dedicación, preocupación, todos los derivativos de la afectividad exteriorizados...*”³⁴⁵. Parecería estar orgulloso porque la Universidad Nacional de La Plata y sus Facultades satisfacían una preparación científica y pedagógica, así como también la formación del espíritu.

En el discurso pronunciado por Mercante en el acto de colación de grado e inicio de los cursos en la Sección Pedagógica en el año 1909 del que transcribimos un fragmento en el capítulo precedente, encontramos elementos de esta tradición y de la carga civilizadora que les correspondía a los profesores. A continuación en la misma ceremonia, un egresado brindó un discurso enfatizando la contribución de los profesionales docentes al engrandecimiento de la patria, controlando y encauzando las manifestaciones de la niñez y de la juventud que pudieran hacer torcer las normas ya trazadas³⁴⁶.

A partir de lo anterior y de las referencias que presentamos Joaquín V. González realizadas en un sentido similar, podríamos analizar la incorporación de elementos propios de una formación normalista, destinada a garantizar la construcción de esa “*legión de maestros patrioterros*” de la que habla Alliaud³⁴⁷, a la formación de profesores que se desempeñarían en los niveles medio y superior del sistema educativo. Es en esta carga vocacional, moral, patriótica, que se evidenciaba, donde vemos rasgos de la tradición normalizadora-disciplinadora.

También, no en menor medida aunque sí de forma más solapada, podríamos hablar de la presencia de esa dimensión prescriptiva en la formación de estos profesores. Prescripción que apuntaba al quehacer del docente en el aula y que analizaremos a continuación al hablar de la tradición eficientista, pero que se irradiaría de la mano de la tradición disciplinadora al ámbito institucional y hasta personal podríamos arriesgar. El “deber ser” regulaba diversas esferas en la formación inicial de estos futuros profesionales y apuntaba, sospechamos, a la construcción de un determinado desempeño. Para ejemplificar podríamos recordar algunos puntos ya abordados, a saber, puntualidad, cantidad de observaciones, entrega a tiempo del bosquejo de la lección, preparación de los materiales, por mencionar algunas claras pautas que recaían sobre los practicantes para la realización de su residencia.

Por otra parte, en la formación de profesores entre 1906 y 1920 que estamos estudiando, encontramos también algunas características propias de lo que sería una *tradición academicista* según los términos de Davini o una *perspectiva académica* si utilizamos la expresión de Pérez Gómez.

³⁴² Alliaud, A. *op.cit.*, p.136; citado en Davini, *op.cit.*, p.23.

³⁴³ Mercante, 1909c, p.54.

³⁴⁴ Mercante, 1909b, p.322.

³⁴⁵ Mercante, *op.cit.*, p.325.

³⁴⁶ Moreno, 1909, p.303.

³⁴⁷ Alliaud, A. *op.cit.*; citado en Davini, *op.cit.*, p.24.

En el segundo capítulo de este trabajo mencionamos varias veces la importancia que Mercante le adjudicaba a la formación científica o técnica que ofrecían, por intermedio del principio de correlación, las diferentes Facultades de la Universidad Nacional de La Plata, a la formación didáctica que en este caso estaría a cargo primero de la Sección Pedagógica y luego de la Facultad de Ciencias de la Educación³⁴⁸, y –como ya vimos- el tercer elemento de este trayecto se constituía por la vocación o formación espiritual.

También en el tercer capítulo pero analizando otro escrito de Mercante, hablamos de la preparación general y especial que el autor consideraba debían conformar la formación profesional. Recordamos que dentro de la preparación general se contemplaba la actualización permanente del futuro docente y del docente en ejercicio en los avances de la ciencia en la que se especializara, por un lado, y por otro, una formación continua en temáticas didácticas y pedagógicas a través de seminarios o cursos de extensión que se abrieran³⁴⁹.

Como vimos, Mercante valoraba una sólida formación científica en los futuros profesores, incluyendo la especialización en las disciplinas que dictaran³⁵⁰. Ésta se constituye en una de las características centrales de la perspectiva académica que analiza Pérez Gómez. “...*Se confía en la formación del profesor/a como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica...*”³⁵¹.

Dentro de esta perspectiva, el autor diferencia dos enfoques extremos, el enciclopédico y el comprensivo. A partir de las expresiones de Mercante, podríamos arriesgarnos a ubicar su propuesta en un estadio intermedio a dichos enfoques.

Si bien ambos comparten la importancia en la formación científica, en la especialización disciplinar del docente, en el enfoque enciclopédico no se establece una distinción entre saber y saber enseñar, el profesor se confunde a su vez con el especialista en la disciplina. Para enseñar basta con saber el contenido que aporta la producción científica y respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica³⁵².

En el caso de Mercante vimos que sí aparecería esta diferenciación entre saber y saber enseñar y había un explícito acento en la formación didáctica de los profesores. Consideraba indispensable además de la preparación general, la preparación específica en los docentes, constituida por todos aquellos aspectos que hacían a la lección y su preparación³⁵³.

Por su parte, en el enfoque comprensivo se resalta el conocimiento de la historia y de la filosofía de la ciencia por parte del profesional. No sólo conocer la estructura epistemológica de la disciplina que se enseña, sino también los procesos y condiciones de producción. La enseñanza busca la comprensión por parte de los estudiantes por lo que “...*es el profesor/a el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción...*”³⁵⁴.

No contamos con todos los elementos para fundamentar una incorporación clara de la propuesta formativa de Mercante en este enfoque. Sí podríamos decir que en los trabajos consultados no habla de la comprensión vinculada a una apropiación significativa por parte del estudiante como expone Pérez Gómez, aunque introduce la Psicología de su tiempo.

Estas cuestiones nos llevan a postular que los aspectos de la perspectiva académica presentes en la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación, se localizarían en “los grises” de ese *continuum* definido por el abanico de opciones que se despliegan entre los dos enfoques.

Además, según Pérez Gómez la perspectiva académica no valora el conocimiento que puede desprenderse de la propia experiencia práctica del docente y éste, según entendemos, es otro elemento que estaría –con diferentes niveles de explicitación- en el planteo de Mercante.

³⁴⁸ Mercante, 1909c, p.45.

³⁴⁹ Mercante, 1911, pp.41-43.

³⁵⁰ En el capítulo dos aludimos a la especialización de los títulos que defendía Mercante y su oposición a los títulos generalistas emitidos por las Escuelas Normales (Mercante, 1909b, pp.323-324).

³⁵¹ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.401.

³⁵² Pérez Gómez, *op.cit.*, p.400.

³⁵³ Mercante, 1911, pp.43-44. Volveremos sobre este punto al abordar el tercer componente que menciona Schein para el conocimiento técnico.

³⁵⁴ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.401.

Davini por su parte conceptualiza una tradición academicista, con rasgos similares a los expuestos por el autor anterior, y agrega que ha tenido mucha influencia en la formación de profesores para el nivel medio, tanto en aquellas instituciones terciarias como universitarias, en nuestro país. Coincide con Pérez Gómez al afirmar que en esta tradición de formación docente se da una desvalorización del saber pedagógico. Plantea que este tipo de conocimiento se conforma más bien como teorías aisladas, con baja incidencia en la constitución de su objeto³⁵⁵. Por su parte, el autor español sostiene que se desestima todo conocimiento pedagógico que no esté estrictamente vinculado a la disciplina y a su transmisión³⁵⁶. Podríamos decir que los *currícula* de formación docente que analizamos en el período estudiado en este trabajo, no se ajustan estrictamente a esta última caracterización.

Entonces, la recuperación de la tradición académica para identificar algunos rasgos de la formación de los profesores en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920, se ajusta a dos elementos: uno vinculado a la importancia asignada por Mercante a la sólida formación científica que requerían los futuros profesores y a la articulación interinstitucional que se ponía de manifiesto en el principio de correlación; y otro en el sustrato positivista que según Davini sustentaba a esta tradición formativa.

Siguiendo esta autora, podríamos decir que la influencia del pensamiento positivista aparecía principalmente en tres características. Una de ellas es la ubicación de “...*las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo...*”³⁵⁷. La segunda resalta la “...*creencia en la neutralidad de la ciencia...*”³⁵⁸. Y la tercera aludiría a la brecha existente entre los procesos de producción y reproducción del conocimiento, ubicándose a los docentes en el segundo circuito.

Estas ideas –ya comentadas en el capítulo 4 a partir del trabajo de Carr y Kemmis- encontrarían correlato en el pensamiento de Mercante, sus seguidores y en las características adoptadas por la formación de profesores a principios de siglo en nuestra Facultad. Además, conformarían un sustrato positivista común que atraviesa las tres tradiciones de formación docente, a saber, normalizadora y académica –analizadas previamente- y eficientista –de la que nos ocuparemos a continuación. Consideramos que por tratarse de un caso concreto y no de un tipo ideal, en la formación pedagógica que estamos estudiando se presentan, con diferentes niveles de explicitación pero en convivencia, elementos de cada una de ellas.

Mientras que encontramos rasgos de la tradición academicista prioritariamente en lo que Mercante denominaba formación científica para los futuros profesores de enseñanza secundaria, la *tradición eficientista* hallaría eco en algunas características de la formación didáctica que estaba a cargo de la Sección Pedagógica primero y de la Facultad de Ciencias de la Educación con posterioridad, siempre en el período que estamos estudiando.

Cabe recordar aquí que Mercante utilizaba las expresiones formación científica y técnica como sinónimos. En el análisis que realizaremos a continuación se liga la expresión “perspectiva técnica” o “el docente como un técnico” a aspectos, como veremos, diferentes. La formación técnica para Mercante se conformaba por los conocimientos científicos a transmitir por el profesor, la especialización por parte de éste en la disciplina que iba a enseñar, mientras que la tradición técnica en la preparación profesional tiende a resaltar cuestiones de tipo instrumental, más vinculadas al *cómo* dar clases que al *qué* enseñar³⁵⁹. Si bien este pedagogo adjudicó explícitamente la expresión formación técnica, nosotros hemos encontrado connotaciones tecnicistas en lo que él denominó formación didáctica.

“...La perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el *status* y el rigor [...] a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica [...]. La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación”³⁶⁰.

³⁵⁵ Davini, *op.cit.*, p.31.

³⁵⁶ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.401.

³⁵⁷ Davini, *op.cit.*, p.29.

³⁵⁸ Davini, *op.cit.*, p.31.

³⁵⁹ Restaría posiblemente profundizar en el sentido que Mercante asignaba a la expresión “formación técnica”. Tal vez intentaba resaltar en la formación científica aquel sustrato positivista, propio de la época, del que nosotros ya hablamos y sobre el que volveremos en las próximas páginas.

³⁶⁰ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.402. La cursiva figura en la edición consultada.

Pérez Gómez plantea que en la *perspectiva técnica* es necesario reconocer diferentes jerarquías de conocimiento y una derivación lógica entre los mismos. Cita a Schein³⁶¹ quien distingue tres componentes en el conocimiento profesional y que nosotros recuperamos para analizar ciertos rasgos encontrados en la propuesta de Mercante para la formación de profesores.

El autor habla de un primer componente de *ciencia básica o disciplina* que subyace a la práctica. Para el caso de Mercante podríamos identificar aquí en primera instancia a la Psicología como disciplina en la que se apoyaba la Pedagogía y que se convirtió a su vez en auxiliar de la Metodología general; también podríamos agregar a la Psicopedagogía de la que tomaba elementos la Metodología especial³⁶².

Recordamos que al principio del capítulo 4 analizamos la concepción pedagógica de Mercante y el énfasis que ponía en la Psicología y en la investigación experimental de niños y adolescentes, sus sentidos y pensamiento, para la conformación de bases sólidas para aquella disciplina.

Dussel da a conocer que para Mercante era importante saber cómo se aprendía para luego poder especificar cómo enseñar, tuvo preocupación por encontrar las bases psicológicas de los métodos de enseñanza³⁶³. “...Llegó a definir a la pedagogía como la “ciencia de observación de niños y grupos dentro de ambientes, que necesita sistematizar sus hechos”...”³⁶⁴. Su propuesta disciplinar estuvo más influenciada por corrientes psicológicas que pedagógicas de su tiempo, por ejemplo: “...la psicología experimental de Wundt y Münsterberg, los estudios de Binet y Terman sobre la inteligencia y los estudios de la vida infantil del norteamericano Stanley Hall...”³⁶⁵.

Se interesó Mercante también en el estudio del sujeto complejo –inmigrantes, indígenas, mestizos- pero según Puiggrós estas indagaciones se realizaron con un procedimiento reduccionista y sus intenciones y resultados fueron represivos³⁶⁶.

El segundo componente del conocimiento profesional en esta perspectiva técnica que menciona Schein es el de *ciencia aplicada o ingeniería* del que derivan los procedimientos de diagnóstico y solución de problemas. Se pone a la Didáctica como ejemplo de una disciplina que se ubicaría en este nivel de la jerarquía cognoscitiva.

Hasta donde pudimos indagar, en los escritos de Mercante y en el órgano institucional de difusión, la Didáctica no aparece como una disciplina con límites claramente definidos ni con una estructura epistemológica precisa. Hemos encontrado referencia a “*aptitudes didascálicas*”³⁶⁷, “*formación didáctica*”³⁶⁸, “*método didáctico*”³⁶⁹ o “*experimentación didáctica*”³⁷⁰, expresiones en las que la Didáctica aparece como un adjetivo más que como sustantivo. Es común, en expresiones cotidianas de las personas más o menos vinculadas a las prácticas de enseñanza, que se utilice esta acepción del término.

No obstante, consideramos que en este segundo nivel de conocimiento que se establecería desde una perspectiva técnica, podríamos ubicar a la Pedagogía. Esta disciplina aparecía más delimitada y hasta explícitamente mencionada por Mercante. Estaría apoyada en la Psicología –como vimos- y brindaría por medio de la Metodología de la enseñanza los procedimientos para “...cultivar las aptitudes, fijar los conocimientos y formar el carácter según la naturaleza del grupo escolar y las necesidades del Estado”³⁷¹.

Podríamos decir que la concepción de Pedagogía que Mercante expuso al comenzar su libro *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*, sería lo suficientemente amplia como para comprender a la Psicología y a la Metodología, además del estudio del hombre y la ciencia de la educación, tal como vimos en el capítulo 4.

También en ese trabajo aparecen expresiones en las que “lo pedagógico” se transforma en sinónimo de “lo didáctico”, por ejemplo, al hablar de “*método pedagógico*”³⁷².

³⁶¹ Schein, E. (1973). *Professional Education*, New York, McGraw-Hill; citado en Pérez Gómez, *op.cit.*, p.402.

³⁶² Mercante, *op.cit.*, p.4.

³⁶³ Mercante, Víctor (1927). *Maestros y educadores*, Buenos Aires, Gleizer; y Mercante, Víctor (1944). *Una vida realizada. Mis memorias*, Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos.; citado en Dussel, 1996, p.453.

³⁶⁴ Mercante, Víctor (1927). *La Paidología*, *op.cit.*, p.49; citado en Dussel, *op.cit.*, p.453.

³⁶⁵ Dussel, *op.cit.*, p.453.

³⁶⁶ Puiggrós, 1990, p.144.

³⁶⁷ A.A., 1906, p.30.

³⁶⁸ Mercante, 1909c, p.45.

³⁶⁹ Mercante, 1911, p.VI. Prólogo del autor a la primera parte del libro.

³⁷⁰ Programa de “Metodología” de 1906, ver Anexo 2.

³⁷¹ Mercante, *op.cit.*, p.1.

³⁷² Mercante, *op.cit.*, p.3.

Podríamos pensar que la flexibilidad en la delimitación de la Pedagogía obedece a una disciplina en construcción, que fue dando sus primeros pasos de la mano de Mercante en la Universidad Nacional de La Plata.

“...La estrecha relación sostenida entre la teoría educacional con una psicología de base biológica, por una parte, y la consideración de las acciones educativas como parte de un área científica no autónoma –que se interpretaba dentro de las metodologías de las ciencias naturales-, por otra, promovieron una gestación muy acotada de un campo científico, dado que se constituían como ciencias de la educación dependientes de ciencias matrices: la biología, la psicología y la sociología”³⁷³.

Por otro lado, cabe introducir aquí algunas consideraciones realizadas por Carr³⁷⁴ a propósito del *enfoque de ciencia aplicada* que él conceptualiza como una de las formas empleadas para entender la teoría, la práctica y las relaciones entre ambas. Sostenemos que las mismas complementan este componente de ciencia aplicada que describe Schein y las características que, como ya dijimos, Davini atribuye al sustrato positivista de algunas de las tradiciones de formación docente que estamos analizando.

“...La teoría de la educación constituye una forma de “ciencia aplicada” que utiliza generalizaciones empíricamente probadas como fundamento para la resolución de los problemas educativos y para la orientación de la práctica educativa”³⁷⁵.

Consideramos que esta concepción aparecería en repetidas oportunidades en el pensamiento de Mercante. Siempre estuvo presente, en parte por su propia filosofía positivista, la comprobación empírica de las hipótesis en tanto garantía de científicidad y de verdad. Podemos pensar que un ejemplo de estas cuestiones estaría en la lección que pasaremos a analizar seguidamente; Mercante reiteraba la efectividad de la lección para el dictado de las clases, el ahorro de tiempo, sobre todo porque era una técnica –según entendía- que estaba avalada por la ciencia y empíricamente probada.

En vinculación con esto, Carr analiza la visión instrumental medios-fines que atraviesa este enfoque. Se parte, dice el autor, de una diferenciación entre hechos y valores. La teoría educativa debe ocuparse de hechos en tanto hay posibilidades de emitir explicaciones objetivas en el marco de la ciencia. La cuestión de los fines de la educación debe ser apartada de las incumbencias de la teoría educativa en tanto involucra juicios subjetivos, opiniones, y no existen criterios científicos para optar por una u otra.

De esta manera, siguiendo a Carr, la práctica educativa se convierte en un problema técnico. “... la “buena práctica” [...] se determina [...] con arreglo a los principios científicos por medio de los cuales pueden producirse del modo más eficaz los resultados educativos deseados”³⁷⁶.

El tercer componente que menciona Schein, como propio del conocimiento profesional dentro de la perspectiva técnica, refiere a las *competencias y actitudes* que se ponen en juego en la interacción docente y alumno en el espacio del aula. Consideramos que la mejor representante de este estadio cognoscitivo es la “Metodología especial” y las numerosas y rigurosas prescripciones que analizamos acerca de la lección.

El bosquejo, la preparación y las partes de la lección, recordamos, se convertían en prescripciones que buscaban regular las prácticas de enseñanza de los futuros profesores pero también se mostraban como convenientes para aquellos docentes en ejercicio. Mercante en más de una oportunidad enfatizaba la cantidad de tiempo que se podía ahorrar preparando y ejecutando una buena lección, cuestiones que conformaban esa preparación especial que debían tener los profesores³⁷⁷.

También podríamos vincular estas prescripciones sobre el rol del profesor con lo que Fenstermacher y Soltis³⁷⁸ denominan *enfoque ejecutivo* como una manera de concebir la enseñanza. Desde este enfoque se concibe al docente como un ejecutor que debe poner en juego sus habilidades y

³⁷³ Ali Jafella, 1999, p.3.

³⁷⁴ Carr, 1996.

³⁷⁵ Carr, *op.cit.*, p.72.

³⁷⁶ Carr, *op.cit.*, p.72.

³⁷⁷ Mercante, *op.cit.*, pp.43-44.

³⁷⁸ Fenstermacher y Soltis, 1999, p.20.

métodos para producir los aprendizajes en los estudiantes. Generalmente se utilizan materiales sistemáticos y progresivos que permitan avanzar paso a paso en el aprendizaje.

Como adelantamos al comienzo, en este capítulo nos dedicamos a analizar la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1906 y 1920, desde aquellas categorías conceptuales aportadas –principalmente- por Davini y Pérez Gómez. Estos y otros trabajos nos permitieron identificar cuatro tradiciones o perspectivas prioritarias en la formación de los docentes, a saber, práctica, normalizadora-disciplinadora, académica y técnica.

Al tratarse de un caso concreto –y no de un tipo ideal- emerge con fuerza la complejidad y diversidad de la práctica, motivo por el cual no aparece una tradición única sino la convivencia de elementos provenientes de estas cuatro.

Consideramos que el análisis realizado contribuye a fortalecer la idea acerca de la centralidad que la Metodología de la enseñanza desempeñó en la formación de los profesores a principios del siglo XX en nuestra Universidad. Como rasgo de la *perspectiva práctica* vimos que aparecían las observaciones entre pares o de los estudiantes hacia los profesores más experimentados acerca de cómo enseñar. En el marco de la *tradicción normalizadora* –tal vez más implícitamente- la Metodología de la enseñanza se ubicaría como necesaria para la transmisión de ese saber cultural mínimo y de aquellas pautas básicas de comportamiento que la población requería para el nuevo orden. Por último, podríamos hablar de la actualización científica permanente exigida a los profesionales de la educación, aspecto recuperado desde la *perspectiva académica*, y la igualmente exigente demanda de un perfeccionamiento pedagógico continuo, revalorizado por la *tradicción técnica*. En esta última y, tal vez, con mayor nivel de explicitación, la Metodología de la enseñanza cargaba con fuertes prescripciones que el saber pedagógico daba a los docentes para su ejercicio cotidiano en las aulas.

CAPÍTULO 6:
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO REALIZADO
Y ALGUNOS INTERROGANTES PARA CONTINUAR INVESTIGANDO

6 – 1 – Aspectos centrales por los que transitamos.

La formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación en el período 1906-1920, se gestó y desarrolló en el marco de un proyecto fundacional integral para la Universidad Nacional de La Plata. Esa sólida formación científica y didáctica pretendida por Víctor Mercante para los futuros profesionales de la educación, además de la vocación que se debía sentir según su opinión, encontraron eco en una estructura y en un funcionamiento universitario que ya desde las ideas de su mentor, Joaquín V. González, apoyaron la formación docente como parte de las necesidades prioritarias de la cultura nacional.

Las articulaciones entre docencia, investigación y extensión, como vimos en el capítulo 2, se convirtieron en un punto de coherencia entre las acciones llevadas a cabo en la Sección y la Universidad en su conjunto, evidenciando aquel carácter integral y la concepción de una institución moderna, progresista, experimental y científica que se pretendía construir sobre la base positivista de la época. Al hablar de coherencia para ese período, no desconocemos que en una nueva profundización se encaren aspectos de discordancia que eclosionaron después de los primeros años fundacionales.

Como parte de la estrategia metodológica y según lo mencionado en el capítulo 1, buscamos en todo momento contextualizar las propuestas de los sujetos y de las instituciones estudiadas. El positivismo hegemónico apareció desde esta perspectiva tiñendo diferentes dimensiones.

Aparecía por un lado de la mano de los científicos de entonces para quienes, como nos informa Dussel, era importante conocer la sociedad como producto de regularidades, explicarla a partir de ellas, y estudiar también aquellos casos que por diversos motivos se apartaban de la norma³⁷⁹. Lo normal y lo anormal o patológico, era una dicotomía utilizada para el estudio de la sociedad y de los sujetos en los espacios escolares.

También ese basamento positivista se traslucía en el carácter teórico-práctico estipulado para las asignaturas del *currículum* en la formación inicial de los profesores y la secuencia de materias con cierta predominancia de la teoría sobre la práctica. Recordamos que el primer número de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* publicó en 1906 que la metodología formada en la Sección Pedagógica, *remataba por fin en la práctica después de una paciente asimilación de teorías y observaciones*³⁸⁰. En el capítulo 4 vimos la conceptualización de una Metodología como la parte aplicativa de la Pedagogía. La práctica, como requisito para la obtención del título de Profesor, se convertía en un ámbito de aplicación y arte³⁸¹. La Sección Pedagógica y la nueva Facultad de Ciencias de la Educación se concebían como 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”³⁸².

Luego, en el capítulo 3, presentamos la propuesta de Mercante acerca de la “práctica preparatoria” y cómo la misma invertiría las relaciones de lo expresado precedentemente acerca de la supremacía de la teoría con respecto a la práctica. Para este caso, la experiencia en el dictado de lecciones en el nivel primario estando cursando el secundario, se convertiría en una instancia propedéutica a la formación inicial propiamente dicha. La realización de estas prácticas de enseñanza con anterioridad al ingreso al Profesorado serviría –según Mercante– para evitar algunas deficiencias didácticas visualizadas en los estudiantes universitarios.

Por otra parte, el positivismo de la época aportaba una confianza clave en la observación y la experimentación para el alcance de la verdad. Las ciencias que se desarrollaban en las diferentes Facultades de la Universidad Nacional de La Plata 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 la docencia y la investigación. Pero también

³⁷⁹ Dussel, 2004, p.318.

³⁸⁰ A.A., *op.cit.*, p.27. El resaltado nos pertenece.

³⁸¹ A.A., *op.cit.*, p.26.

³⁸² A.A., 1914, p.5.

vimos en el capítulo 4 que las verdades ya descubiertas, las investigaciones ya realizadas, se convertían en una autoridad a adoptar objetivamente por los docentes para mejorar sus propias prácticas.

A su vez, dijimos que 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, podía formar a un buen docente, aún en aquellos casos en los que las aptitudes heredadas no fueran las más favorables. Es decir, se creía que una buena formación podía reemplazar a esa conocida frase que ya por entonces decía, “maestro se nace y no se hace”.

Por su parte, los ciclos de materias destinados a conocer al sujeto del aprendizaje para el primer caso, formar la capacidad de cultivar las aptitudes del alumno en el segundo ciclo y, por último, fundamentar los principios de intervención a los que Mercante refería³⁸³, encontrarían también elementos de sustento 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”³⁸⁴.

Estas concepciones generales que aparecieron al analizar el *currículum* de la formación de profesores en las instituciones y en el período abarcado en este estudio, volvieron a resignificarse cuando en el tercer capítulo nos concentramos en la “Metodología” como asignatura curricular.

Esta Metodología y la lección como parte de ésta se conceptualizaban desde una preocupación y dedicación absoluta al logro de los aprendizajes en los alumnos. Se reitera lo que plantea Dussel y que expusimos en el capítulo 4 acerca de la idea de método que poseía Mercante en tanto medio para alcanzar un fin, el aprendizaje³⁸⁵. El mismo Mercante 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 enseñar³⁸⁶. Cuestiones que reaparecen en la definición que expuso sobre la lección, vinculándola a una habilidad para grabar los conocimientos en la mente del alumno y formar una aptitud, y que son coherentes por un lado con la ubicación de las asignaturas “Metodología general y especial” en el segundo ciclo de materias conceptualizado para el *currículum* de la formación inicial de los profesores y, por otro, con la Metodología entendida como aquella que permitía “...cultivar las aptitudes, fijar los conocimientos y formar el carácter según la naturaleza del grupo escolar y las necesidades del Estado”³⁸⁷. Mercante propugnaba una metodología que articulara los fines de la escuela, el espíritu de la ciencia y la mente del educando para resolver –en tanto problemas didácticos fundamentales- *qué* debía enseñar el docente y *cómo* debía transmitirlo o, en otros términos, *qué* debía aprender el alumno y *cómo* debía aprenderlo³⁸⁸.

Parecería ser que en la conceptualización de una Metodología general por parte Mercante, priman las consideraciones acerca de la mente del educando, pasando a un segundo plano las anteriores alusiones a los fines de la escuela y el espíritu de la ciencia que aportarían un fundamento más amplio. Podríamos hipotetizar que en la visión positivista de este pedagogo la cuestión acerca de los fines de la educación era un punto que no se debía discutir en el marco de la teoría educación. Los juicios subjetivos y las opciones de valor quedaban reservados para la Filosofía de la educación; la ciencia positiva sólo podía ocuparse de explicaciones objetivas y neutrales. El espíritu de la ciencia sí parecería entrar como consideración pero al momento de abordar la Metodología especial, aquella que era propia de cada disciplina a enseñar.

Coincidimos con Dussel³⁸⁹ cuando afirma que para Mercante el método debía basarse en la ciencia pero adaptándola a las necesidades de la enseñanza, cuestión que lo alejaba del reduccionismo. El método de la enseñanza debía basarse en una serie de leyes, como vimos en el capítulo 4, pero no podían dejar de considerarse, para este pedagogo, condiciones propias del sujeto del aprendizaje y del ambiente áulico e institucional en los que se desarrollaba la enseñanza para grabar efectivamente los conocimientos en los educandos.

Aparecerían también aquí elementos de una concepción positivista, en este caso, destacando la racionalidad medios/fines característica. Además, vimos en el capítulo 3 que el término “lección” parecería portar un cierto tinte eficientista y racional en la organización de los temas a dictar. Podríamos

³⁸³ Mercante, 1909c.

³⁸⁴ A.A., 1906, p.27.

³⁸⁵ Dussel, 1996, 451.

³⁸⁶ Mercante, 1911, p.46.

³⁸⁷ Mercante, *op.cit.*, p.1.

³⁸⁸ Mercante, 1915, p.IX. Prefacio del autor a la segunda parte del libro.

³⁸⁹ Dussel, *op.cit.*, p.452.

decir que se estaría adjudicando a la lección, como estructuración didáctica, la posibilidad de ajustarse al tiempo, de una clase pero también del año lectivo, y a la capacidad de los estudiantes. Recordamos que una buena preparación así como una ejecución adecuada de la lección permitiría ahorrar tiempo, trabajar en el período justo de atención de los alumnos, transmitir los contenidos correctamente.

También vimos lo importante que era para Mercante que el maestro previera y organizara 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, según decía³⁹⁰.

Por otra parte, presentamos a la lección como dispositivo que organizaba los programas de las materias y las prácticas áulicas. En este sentido, podríamos pensar que la lección aparecería como un nuevo nivel de concreción curricular, vinculado a la labor del docente en el aula, a la forma en la que el profesor organizaba su clase a partir del programa de la asignatura que dictaba.

En el diálogo permanente entre el material teórico-conceptual y el material empírico, pudimos ver que la lección encerraba una serie de disposiciones o instrucciones que el futuro docente o el profesional ya en ejercicio debían seguir en la enseñanza. Lo conceptualizamos como un espacio reservado para la prescripción pedagógica. Ésta se construiría con una alta cuota de datos arrojados por las investigaciones empíricas de la época y algunas llevadas a cabo personalmente por Mercante.

Como ya dijimos, estas cuestiones suscitan interés actual para el campo de la didáctica. Hoy se discute si esta disciplina sólo debe describir y analizar las prácticas de enseñanza, sin influir ni intentar hacerlo, en el curso que las mismas adopten, o si le corresponde orientar los rumbos de dichas prácticas, si le cabe alguna responsabilidad al respecto.

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. Retomaremos este lugar de la prescripción más adelante.

Por último, abordamos en el capítulo anterior las tradiciones de formación docente que atravesaron la preparación de los profesores. Al no ser un tipo ideal o modélico y tratarse, por el contrario, de un caso concreto, encontramos elementos que pudimos analizar desde cuatro perspectivas: práctica, normalizadora-disciplinadora; académica y técnica.

Consideramos que el análisis realizado permitió fortalecer la idea acerca de la centralidad que la Metodología de la enseñanza desempeñó en la formación de profesores a principios del siglo XX en nuestra Universidad. Asimismo, posibilitó visualizar ciertas características que evidenciaban un sustrato positivista común atravesando las tradiciones de formación docente.

La complejidad de la práctica y a la convivencia en ella –no sin tensiones ni contradicciones- de elementos disímiles nos posibilita afirmar la riqueza y el entusiasmo de este estudio.

6 – 2 – Elementos para pensar la formación docente y su función en la propagación de un proyecto de país.

La red normalizadora que encuentra en la Escuela Normal de Paraná creada en 1870 su hito fundacional, poseía una fuerte potencia inclusora. Al analizar la tradición disciplinadora en el capítulo 5, vimos el importante rol que debía desempeñar esa “legión de maestros patrioter”³⁹¹ en la nacionalización, civilización y transmisión de un saber cultural mínimo que pudiera ser considerado útil para la mayoría de la población que concurría a las aulas de la instrucción pública³⁹². “...*Para los normalizadores el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso*”³⁹³.

De la misma manera que Pineau, Dussel y Caruso plantean que la escuela moderna es una invención social e histórica, como otras, contingente pero no un fenómeno inevitable³⁹⁴, la preparación de maestros como brazo de ese proyecto moderno en la Argentina a fines del siglo XIX, también puede analizarse como el resultado de una suma de decisiones, procesos y sujetos sociales.

³⁹⁰ Mercante, *op.cit.*, p.4.

³⁹¹ Alliaud, A. *op.cit.*; citado en Davini, *op.cit.*, p.24.

³⁹² Davini, *op.cit.*, p.22.

³⁹³ Puiggrós, *op.cit.*, p.41.

³⁹⁴ Pineau, Dussel y Caruso, 2001.

“La tradición positivista dominante de la que Mercante y otros participaban, proponía el progreso permanente por medio de la razón y la ciencia acompañando el desarrollo de los sistemas educativos modernos. La escuela pública, distribuidora de conocimiento, homogeneizaba ideológicamente e incluía grandes masas a la vida ciudadana en el marco de la organización nacional e integración internacional a través de la agroexportación. La pedagogía de la época orientó el surgimiento y la formación de los docentes como funcionarios del Estado educador, participantes privilegiados de la construcción de los Estados nacionales”³⁹⁵.

En el capítulo anterior analizamos aquellos puntos de contacto que aparecían entre la formación de maestros para el nivel primario y la formación de profesores para el nivel medio en el ámbito universitario estudiado, a través de referencias del discurso de Mercante y de González. Esa carga vocacional, moral, patriótica, que portaban los maestros normalistas y que nosotros analizamos para la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920, parecía indispensable para sumar a todos a un proyecto común de nación, para homogeneizar a la población en nombre de la igualdad.

Pero este proceso en pos de la nacionalidad negaba las diferencias, las individualidades. Dussel dice que esa inclusión se realizó sobre la base de la asociación entre homogeneidad e igualdad; el tratamiento uniforme de todos los sujetos, fue una forma de procesar las diferencias que tanto de la mano de los docentes como de los alumnos llegaban a las escuelas. “...*En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia*”³⁹⁶.

La misma autora llama la atención sobre el carácter construido de esa equivalencia así como también del proceso que imbrica mutuamente a los conceptos de inclusión y exclusión. La configuración de la identidad, la pertenencia a un nosotros común no es más que una construcción que requiere, en el mismo movimiento, la diferenciación del otro, la exclusión. Este distanciamiento de las otredades en el período al que estamos aludiendo fue, según Dussel, un proceso de constitución del otro como diferente y amenazante.

Podríamos pensar que esa dicotomía normal/anormal que mencionamos en el capítulo 4, participó también en la construcción de un colectivo común. El estudio del sujeto-masa ponía en evidencia una diversidad que era necesario clasificar, ordenar, y aquellos que no satisfacían los parámetros normales debían ser tratados, reformados. Cuestiones que se cruzan, como vimos también, con el sustrato darwinista.

“La noción de inclusión [...] es uno de los principios fundantes de la escuela moderna. La emergencia de la institución escolar tuvo mucho que ver con la búsqueda de [...] un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más grande de la población”³⁹⁷.

A partir de aquí nos arriesgamos a postular que la Metodología de enseñanza, de centralidad en la formación de los profesores que hemos estudiado, podría considerarse un intento de conformar ese método para asegurar “la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa”, como plantea la autora citada. El método y la lección en su interior, según los principios propugnados por Mercante – profesor de “Metodología especial” y “Práctica” para todos los profesorado entre 1906 y 1920 en la hoy conocida como Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- contenían una serie de prescripciones y de pasos a seguir, científicamente probados, que servían para la enseñanza de cualquier contenido.

Como ya vimos, desde la perspectiva de Mercante los profesores debían tener una preparación general y de carácter permanente en los conocimientos propios de la disciplina que enseñaban y en los pedagógicos y didácticos; y una preparación específica íntimamente vinculada a la Metodología de enseñanza. Un buen bosquejo de la lección, una dedicada preparación de la misma aún anticipando aquellos momentos de mayor incertidumbre –como eran las posibles respuestas de los alumnos frente a

³⁹⁵ Coscarelli, 2006, p.88.

³⁹⁶ Dussel, 2004, p.308.

³⁹⁷ Dussel, *op.cit.*, p.307.

las preguntas de los profesores-, una previsión dedicada de los materiales, instrumentos, láminas, deberes, etc., constituía un porcentaje importante del éxito.

El logro del aprendizaje de los estudiantes era el fin del método. Había una diversidad de medios como de caminos hay en la vida, decía Mercante. Pero, según él, el sentido común aconsejaba elegir el camino más rápido, más económico, más eficaz y menos penoso para alcanzar los objetivos propuestos. Este camino era indicado, como ya dijimos en el capítulo 4, por los experimentados y por “...*la razón nacida de la experiencia...*”³⁹⁸.

6 – 3 – El lugar de lo normativo/prescriptivo en la pedagogía y la didáctica.

Antes de finalizar este trabajo, consideramos interesante realizar una última reflexión en torno a un tema que ya hemos mencionado y que constituye un punto que convoca a debates actuales en el campo de la didáctica. Nos referimos específicamente a la constitución de la normatividad.

Cabe mencionar que estas reflexiones fueron apareciendo en el transcurso de la investigación, en el interjuego permanente entre el material teórico-conceptual y el material empírico. Inicialmente nos preguntamos, como dijimos en el capítulo 1, por la importancia que se le adjudicaba a la preparación metodológica en la formación de los profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación 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.

Además de lo expuesto en torno a este tema en los capítulos 1 y 3 principalmente y como síntesis de este trabajo, podríamos decir que hemos ido visualizando, como planteamos, un carácter prescriptivo en el discurso pedagógico sustentado en el positivismo pero, también, una idea de lo normativo relacionada a la pedagogía normalizadora que nos permitiría utilizar ambos términos indistintamente en este contexto. Consideramos que el trabajo de Dussel³⁹⁹ que ya hemos citado, es esclarecedor en la búsqueda de estos nuevos sentidos que complementan nuestros primeros planteos.

En consonancia con cuestiones ya expuestas previamente, 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 convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta “natural” y esperable, y por lo tanto “genera” y “produce” lo anormal, la trasgresión, la desviación...”⁴⁰⁰.

En el período que hemos estudiado en este trabajo y haciendo especial referencia al discurso de Víctor Mercante, podríamos pensar que lo normativo estaría vinculado a ciertos sentidos provenientes de la pedagogía normalizadora que, como vimos, fue la cuna en la que este pedagogo comenzó su formación, aparecieron algunos de sus rasgos en la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación, y con sus matices y diversidades internas, constituyó una perspectiva clara en la conformación de los sistemas educativos modernos y de la red de formación docente.

Según lo expuesto, los términos “normativo” y “prescriptivo” podrían ser usados indistintamente en el marco de este trabajo. Ambos significarían la emisión de pautas desde el saber pedagógico acerca de cómo debe actuar el docente en el aula o qué debe hacer éste 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.

Por su parte, el debate contemporáneo en el campo de la didáctica nos invita a seguir profundizando en las diferencias entre “lo normativo” –en tanto pautas de acción vinculadas a valores y

³⁹⁸ Mercante, 1911, p.3.

³⁹⁹ Dussel, *op.cit.*

⁴⁰⁰ Dussel, *op.cit.*, p.317.

asentadas en una postura acerca de lo que el hombre deber ser, como nos dice Camilloni⁴⁰¹- y “lo prescriptivo” –ligado al logro de los resultados y más alejado de disputas utópico-políticas, como vimos con Davini⁴⁰², en ambos casos en el capítulo 1.

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 puras afines a la educación. En el marco de nuestros intereses actuales, volvemos a revisar este planteo y nos preguntamos acerca de las fuentes a partir de las cuales la didáctica construye su normatividad.

Además, como nos dice Cols, resta un punto complejo sobre el que seguir trabajando que refiere a “...la aspiración de establecer principios de cierto grado de generalidad acerca de la “buena enseñanza” con un interés interpretativo ligado a la comprensión de la naturaleza de esta actividad y de los modos en que los docentes definen su acción en contextos institucionales y áulicos concretos”⁴⁰³.

⁴⁰¹ Camilloni, Alicia, 1997, *op.cit.*; citado en Cols, *op.cit.*, p.10.

⁴⁰² Davini, 1996.

⁴⁰³ Cols, *op.cit.*, p.14.

ANEXOS

ANEXO 1

**PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN***

La Plata, Octubre 26 de 1914.

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, después de haber estudiado el proyecto formulado por el respectivo Consejo Académico y el dictamen de la Comisión especial nombrada resuelve en sesión del día de la fecha sancionar el siguiente plan de estudios para la Facultad de Ciencias de la Educación, creada por ordenanza de 22 de Diciembre de 1913.

Artículo 1° – La Facultad de Ciencias de la Educación, creada sobre la base de las Secciones de Pedagogía y de Filosofía, Historia y Letras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con las mismas tendencias y los mismos fines profesionales y científicos, comprende los siguientes núcleos de materias:

I. *Materias Pedagógicas*. – Antropología, Psicología, (tres cursos), Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Higiene, Metodología General y Especial, Historia de la Educación, Legislación Escolar y Ciencia de la Educación.

II. *Materias Históricas y Geográficas*. – Prehistoria Argentina y Americana, Historia Antigua, Historia Europea, Historia Argentina, Introducción á los estudios históricos y Geografía Política y Económica.

III. *Materias Filosóficas y Literarias*. – Filosofía (Lógica, Ética, Historia de la Filosofía), Literatura Argentina y Americana, Literatura Castellana, Literatura de la Europa moderna, Composición (teoría y práctica), Gramática Histórica, Historia del Arte, Latín y Griego, (á opción).

Art. 2° – La Facultad de Ciencias de la Educación por la correlación de estudios en virtud de la cual todas las Facultades, Escuelas ó Institutos de la Universidad pueden dar la preparación científica sobre diversas materias de los estudios superiores y sobre la totalidad de las asignaturas de estudios secundarios, con un grupo común de materias pedagógicas, otorgará los títulos de:

1° Profesor de Enseñanza Primaria.

2° Profesor de Enseñanza Secundaria, normal y especial.

3° Profesor de Enseñanza Especial en Dibujo y en Música.

4° Doctor en Ciencias de la Educación.

Art. 3° – El título de *Doctor en Ciencias de la Educación* lo otorgará la Facultad al que hubiese aprobado las materias de los tres núcleos á que se refiere el artículo 1°, considerándose al que lo, obtuviese en condiciones de aspirar á las cátedras de esta Facultad.

Terminados estos estudios el aspirante realizará:

a) En uno de los institutos secundarios de la Facultad, Práctica de la Enseñanza durante un año en uno de los cursos de Psicología y durante un año en uno de Pedagogía, bajo la dirección del profesor de Práctica. Ambos cursos comprenderán un semestre de observación y otro de práctica.

b) Una investigación acerca de las aptitudes del niño, bajo la dirección de los profesores de la Facultad y en los laboratorios de la misma.

Aprobado en la práctica y realizada la investigación presentará una tesis sobre un problema relacionado con la educación nacional, fijado por el Consejo Académico.

Art. 4° – Los títulos de *Profesor de Enseñanza Secundaria, normal y especial*, los conferirá la Facultad de Ciencias de la Educación en las siguientes especializaciones:

1° *De Pedagogía y Ciencias Afines*, al que hubiese aprobado en la Facultad: Antropología,

* Fuente: *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, época II, I (2), 1915, pp.241-243.

Psicología, Psicopedagogía, Psicología Anormal, Higiene, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Metodología General y Especial, Historia de la Educación, Legislación Escolar y Ciencia de la Educación.

2° *De Filosofía y Letras*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Psicología, Psicopedagogía, Psicología Anormal (á opción una de las tres), Ética, Lógica, Historia de la Filosofía, Literatura argentina y americana, Literatura Castellana, Literatura de la Europa moderna, Teoría y Práctica de la Composición, Gramática Histórica Historia del Arte, Latín, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Metodología General y Especial y Ciencia de la Educación.

3° *De Historia y Geografía*, al que hubiese aprobado, en la Facultad: Metodología General y Especial, Ciencia de la Educación, Historia de la Educación, Pre-historia argentina y americana, Historia antigua, Historia europea, Historia del arte, Introducción á los estudios históricos, Geografía política y económica y en ésta ú otra Facultad Nacional: Geografía física, Etnografía y Cartografía.

4° *De Historia Argentina é Instituciones Jurídicas y Sociales*, al que hubiere aprobado: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación, Legislación Escolar, Pre-historia argentina y americana, Sociología, Historia Constitucional, Derecho Constitucional, Historia del Derecho Argentino (las cuatro últimas materias en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales).

5° *De Matemáticas*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación y en otra Facultad Nacional: Geometría, Trigonometría y Álgebra, Análisis matemático (dos cursos), Dibujo, Geometría descriptiva y Física general (dos cursos).

6° *De Física*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación y en otra Facultad Nacional: Geometría, Trigonometría y Álgebra, Análisis matemático (dos cursos), Física general, (dos cursos), Trabajos de Física (dos cursos) y Dibujo.

7° *De Química*, al que hubiera aprobado en el Instituto del Museo ó en otra Universidad Nacional, las materias siguientes: Química orgánica, Química inorgánica, Química biológica (un semestre), Química analítica (dos cursos), Química tecnológica (un semestre), Física general (dos cursos) y Práctica de laboratorio (tres cursos) y aprobase la Facultad de Ciencias de la Educación: Metodología General y Especial y Ciencia de la Educación.

8° *De Ciencias Naturales*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología General y Especial, Ciencia de la Educación, Higiene, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Antropología y en otra Facultad Nacional: Geología, Botánica (tres cursos), Zoología (tres cursos), Paleontología y Mineralogía.

9° *De Ciencias Agrarias*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación y en la Facultad de Agronomía y Veterinaria ú otra Facultad Nacional: Botánica Agrícola, Zoología Agrícola, Agrología, Agricultura (dos cursos), Horticultura y Arboricultura (dos cursos).

10° *De Anatomía, Fisiología é Higiene*, al que hubiere aprobado en la Facultad de Ciencias de la Educación: Metodología General y Especial, Ciencia de la Educación, Higiene, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso y en otra Facultad Nacional: Anatomía descriptiva, Embriología é Histología normal, Química y Física biológicas, Fisiología.

11° *De Dibujo*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Psicopedagogía, Pedagogía y Metodología especial de la Enseñanza del Dibujo. Práctica en un curso secundario y hubiera aprobado en la Escuela de Dibujo de la Universidad 1°, 2° y 3° año de estudios del profesorado de enseñanza primaria y el 1° y 2° del profesorado de enseñanza secundaria según los planes de estudios vigentes.

Art. 5° – Otorgará el título de *Profesor de Música*, al que con clasificación de sobresaliente hubiere terminado sus estudios en un conservatorio incorporado á la Facultad de Ciencias de la Educación y hubiese aprobado en ésta: Metodología de la enseñanza de la música, Práctica, Historia del arte, y en el Colegio Nacional de la Universidad: Teoría Literaria y Literatura castellana.

Art. 6° – Otorgará el título de *Profesor de Dibujo para la enseñanza primaria*, al que hubiere aprobado en la Escuela de Dibujo de la Universidad, el 1°, 2° y 3° año que corresponden al Profesorado de la enseñanza primaria, según el plan de estudios vigente y hubiera aprobado en la Facultad de Ciencias de la Educación: Pedagogía, Metodología del Dibujo (enseñanza primaria) y Práctica de la enseñanza del Dibujo en escuela primaria.

Art. 7° – Todos los profesorados, excepto los de Música y Dibujo, deberán aprobar en la

Facultad: Teoría y Práctica de la Composición, Psicología, Historia de la Filosofía, e, Historia argentina, y no será otorgado ningún título si, de acuerdo con los reglamentos, no se hubiere realizado la Práctica de la Enseñanza en la especialización correspondiente.

J. V. GONZÁLEZ.
J. González Iramain,
Secretario General y del Consejo Superior.

ANEXO 2

METODOLOGÍA*

Los elementos – EL ALUMNO

I

El alumno del punto de vista étnico.

Rasgos psico-morales, estadística de las escuelas de La Plata, acción física, social y doméstica.

II

El alumno del punto de vista mental. Cuadro de las aptitudes educables.

III

El cerebro, estructura histológica, mecanismo del funcionamiento psíquico, esquemas y diagramas.

IV

Sensaciones, percepciones, imágenes, proceso de ideación, esquemas, aplicaciones didácticas, experimentos con sujetos escolares.

V

Centros psíquicos inferiores, centros psíquicos superiores, centro de ideación, circuito automático subconsciente y consciente, experimentos demostrativos sobre sujetos escolares.

VI

Exámenes de los sujetos, reacciones psíquicas, positividad y tiempo, medidas precaucionales para el examen.

VII

Aptitudes perceptivas del alumno, tipos diferentes de adquisitividad, investigaciones experimentales.

VIII

Atención – Elementos de la atención, radio y tiempo, experimentos é investigaciones del punto de vista didáctico, fatiga, horarios, variedad y duración de las clases.

IX

Aptitudes mnésicas, tipos de memoria, fijación, evocación y reproducción. Trabajos experimentales sobre sujetos escolares.

X

Campo mnésico, organizaciones mnésicas, asociación, experimentos del punto de vista didáctico.

XI

Imaginación: reproductiva y creadora. Tipos escolares.

XII

Aptitudes discriminativas del alumno, juicio y razonamiento. Proceso mental de la función.

* Fuente: *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, I (1), 1906, pp.38-40.

XIII

Voluntad, vías de inhibición, teorías de Dallemagne, enfermedades de la voluntad, tipos escolares.

XIV

Lenguaje, esquema teórico de Grasset. Aptitudes expresivas del alumno, tipos escolares, experimentos didácticos, alteraciones.

XV

Lenguaje y visión interna, poder evocativo de las palabras y de las cosas.

XVI

Alteraciones funcionales del sistema: congénitas y circunstanciales, mentes constantes y mentes inestables, tipos amnésicos, tipos asimbólicos, tipos abúlicos, etc.; influencias meteorológicas, domésticas y sociales.

XVII

Aptitudes adquisitivas del alumno, vía objetiva, abstracto sintética, experimentación didáctica.

XVIII

Tipos normales y anormales; retardos; psicosis transitorias, edad didáctica y desarrollo mental; investigaciones.

XIX

La normal ó coeficiente mental del individuo, la normal ó coeficiente psíquico de un curso. Fórmula P/T.

XX

Las emociones, el carácter, tipos escolares, la enseñanza, la adquisitividad y el placer.

EL CATEDRÁTICO

XXI

Cualidades personales y de adaptación, el ambiente escolar, preparación, interés y vehemencia, observaciones y práctica.

XXII

Conocimiento del alumno moral é intelectualmente, ascendiente y prestigio, observación y práctica pedagógica.

MATERIAL DE ENSEÑANZA

XXIII

Aula, pizarrones, tiza, punteros, ilustraciones, bancos, etc. Observaciones.

LAS LECCIONES

XXIV

Distribución de la asignatura en lecciones con referencias metodológicas.

XXV

Partes de una lección, el bosquejo, la sinopsis.

XXVI

Ilustraciones, método de las cosas, lineográfico, proyectivo, sinóptico, deductivo ó lógico, teoría de las ilustraciones, práctica pedagógica.

XXVII

El ejercicio, la repetición, fijación, evocación y referencia.

XXVIII

Ideas fundamentales ó céntricas y de apoyo ó circunstanciales, elementos de fijación, cualidades circunstanciales de la exposición, función receptiva del alumno, ejemplificación didáctica.

XXIX

Función activa del alumno, trabajo escolar, recitaciones, preparación en aula.

XXX

Clasificaciones y promociones, estímulos didácticos.

XXXI

Textos, libros, su clasificación en categorías á los efectos de la comprensibilidad.

XXXII

Circunstancias estéticas de la lección.

I. A la enseñanza de este curso se quitará todo carácter burocrático y declamatorio para dar el valor que corresponde al hecho investigado, fuera de preconceptos y con el esfuerzo paciente del que busca la verdad mediante la observación y la experiencia, dentro, se comprende, de las formas que gozan de la sanción científica.

El profesor y el alumno son, de este punto de vista, aliados tras un mismo propósito.

II. Los alumnos, por este año, observarán ó practicarán la enseñanza de una asignatura en el primer año de la Escuela Normal y Colegio Nacional en la forma que lo establezca el catedrático y como aplicación del Curso de Metodología.

III. Llevarán á cabo una investigación psicopedagógica en cualquiera de los cursos ó escuelas de la localidad, para escribir una monografía que se presentará como trabajo de promoción en Noviembre.

ANEXO 3

CURSO DE METODOLOGÍA Y PRÁCTICA*

CATEDRÁTICO: V. MERCANTE.

I

1. Enseñanza de la Matemática. Espíritu, doctrina y método. Distribución del programa en lecciones. Proceso psíquico. Mecanismo didáctico. Finalidad de la materia. Ejercicios y problemas. Series de fijación, de evocación y recapitulatorias. Aptitudes que cultiva y desarrolla.

2. Práctica en el 1er. año y 2do. del Colegio Nacional y Crítica Pedagógica.
3. Condiciones didácticas del texto. Libro de ejercicios y problemas.

II

1. Enseñanza de la Historia Natural. Espíritu, doctrina y método. Distribución del programa en lecciones. Mecanismo didáctico. La clasificación. El sistema monográfico del ejemplar tipo. Bosquejos, sinopsis e ilustraciones.

- Ejercicios de fijación, evocación y recapitulatorios. Aptitudes que cultiva y desarrolla.
2. Práctica en el 1er. año y 2do. del Colegio Nacional y Crítica Pedagógica.
 3. Textos.

III

1. Enseñanza de la Geografía. Espíritu, doctrina y método. Distribución del programa en lecciones. Bosquejos, sinopsis, gráficas é ilustraciones. Ejercicios de fijación, evocación y recapitulatorios. Aptitudes que cultiva y desarrolla.

2. Práctica en el 1er. año y 2do. del Colegio Nacional y Crítica Pedagógica.
3. Teorías didácticas de Redway, Herbertson, Reclus.
4. Textos.

IV

1. Enseñanza de la Historia. Espíritu, doctrina y método. Mecanismo didáctico. Distribución del programa en lecciones. Bosquejos, sinopsis, gráficas é ilustraciones. Ejercicios de fijación, evocación y recapitulatorios. Labor del catedrático. Labor del alumno. Promoción.

2. Práctica en el 1er. año del Colegio Nacional y Crítica Pedagógica.
3. Textos.

V

1. Enseñanza del Idioma Nacional. Aptitudes que cultiva y desarrolla. Espíritu didáctico de la materia. Ejercicios de perfeccionamiento.

2. *Lectura*: Ejercicios mecánicos; ejercicios de comprensibilidad. Teorías de Blaize.
3. *Ortografía*: Proceso psíquico y proceso didáctico. Procedimiento para la enseñarla.
4. *Composición*: Proceso psíquico y proceso didáctico. Análisis psico-didáctico de las composiciones. Enseñanza de la Gramática por la Composición. Teorías de Albalat y R. de Gourmont.
5. *Declamación y recitados*: Ejercicios de perfeccionamiento.
6. Práctica en el 1er. año y 2do. del Colegio Nacional y Crítica Pedagógica.
7. Textos.

VI

Crítica Pedagógica. Partes que comprende. Puntos que debe tocar para juzgar la lección (bosquejo, preparación, exposición, procedimientos, cualidades personales del catedrático, disposiciones del alumno, etc.).

* Fuente: *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 1907, pp.246-247.

ANEXO 4: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

INSTRUCCIÓN ACERCA DE LA PRÁCTICA*

Artículo 1° - El practicante deberá cumplir estrictamente las indicaciones que recibiere del profesor de Metodología.

Art. 2° - Toda lección deberá darse previo bosquejo ó desarrollo por escrito, para lo cual cada practicante tendrá un cuaderno llevado cuidadosamente. Anotará fecha, materia y tema. El desarrollo comprenderá estos puntos: *a)* Proposición; *b)* Procedimiento (principio, medio y fin); *c)* Ilustraciones y ejercicios. El bosquejo se entregará al profesor antes de comenzar la lección.

Art. 3° - Ajustara: los bosquejos, y en consecuencia la enseñanza, al programa de la asignatura distribuido en lecciones.

Art. 4° - Cuando la enseñanza de una materia estuviere á cargo de dos ó más practicantes, cada practicante atenderá su turno según el principio de continuidad, y asistiendo como observador á las de su colega.

Art. 5° - Unas lecciones son de enseñanza, otras de examen, otras de enseñanza y examen. Las explicaciones serán breves, concisas, ilustradas y con el propósito de transmitir un conjunto determinado de conocimientos y formar una aptitud.

Art. 6° - Las recitaciones de los alumnos no deberán ser extensas; se calificarán, preferentemente, los trabajos que revelen observación, meditación y esfuerzo. El libro es un guía, pero no el único elemento de cultivo y desarrollo de la mente.

Art. 7° - Cada alumno será clasificado por lo menos, dos veces al mes en sus trabajos; deberes y recitaciones; nunca por sus repuestas de ocasión. Una vez al mes dará examen escrito; los practicantes de la asignatura recogerán las pruebas y las clasificarán antes del 30, ateniéndose al reglamento de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales.

Art. 8° - Toda lección del practicante será calificada; la que no diere será clasificada con uno, sin perjuicio de aplicarse las demás disposiciones conducentes á normalizar el curso.

Art. 9° - El practicante anotará el tema y las clasificaciones en el registro respectivo, no bien haya terminado de dar la lección. Deberá ocupar su cátedra antes que los alumnos entren al aula, es decir, al toque de campana, y la abandonará el último, debiendo encargarse de las órdenes de salida.

Art. 10° - Deberá preparar sus elementos de enseñanza (ilustraciones, aparatos, ejercicios, etc.), antes de comenzar la clase, de manera que el desarrollo de la lección no tenga contratiempos de carácter didáctico.

Art. 11° - Casa practicante, además llevará un cuaderno de *crítica pedagógica*. Observará minuciosamente las lecciones de uno de sus colegas, anotando bondades y defectos, que reducirá luego á composición en otro cuaderno, en condiciones de ser leída en el curso de *Crítica Pedagógica*.

Art. 12° - La distribución de la asignatura en lecciones, los bosquejos, las observaciones, las críticas, los apuntes del curso teórico dictado por el catedrático de Metodología, constituirán las partes fundamentales de la *monografía* de Noviembre, cuyo título será *Metodología de:...* (la asignatura que enseñe).

Art. 13° - La práctica no tiene por única mira el practicante; los alumnos cuya instrucción se nos confía, deben ser objeto de las más solícitas atenciones. En consecuencia el practicante cuyas clases resulten deficientes por abandono, falta de preparación ó de aptitudes, será suspendido, y si en una nueva prueba los defectos persistieran, será declarado cesante.

Art. 14° - Ningún alumno practicará más de una hora por día.

Art. 15° - Para un mismo curso y para una misma materia, podrán á la vez designarse dos practicantes, cuya acción será concurrente; mientras uno dicte la lección, el otro ejercerá de preparador y ayudante.

Art. 16° - Designadas las materias de práctica, éstas dependerán exclusivamente de la Sección de Pedagogía: horas de clase, desarrollo de programas, método, exámenes, etc.

Art. 17° - El practicante recibirá del Rector ó Director, bajo la condición de devolverlos en el mismo estado, los elementos de que el establecimiento dispone para dictar el curso.

Art. 18° - La práctica estará bajo la inmediata vigilancia del catedrático de Metodología Especial y del Director quienes tomarán las medidas conducentes á que las lecciones resulten óptimas.

Art. 19° - El practicante al frente de su clase, goza de las prerrogativas del catedrático; es responsable de la disciplina y tiene obligación de cumplir y hacer cumplir los reglamentos del establecimiento.

* Fuente: *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 1907, pp.238-239.

ANEXO 5: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Ordenanza con respecto á [sic] la práctica de la Sección Pedagógica *

El Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, aprobó en la sesión de la fecha [xx/xx/1911] la siguiente Ordenanza:

Artículo 1º: La clasificación definitiva de Práctica de la Enseñanza para los aspirantes al título de Profesor de Enseñanza Secundaria, será la que el alumno obtuviese promediando esas dos clasificaciones:

1- 1era. Del profesor correspondiente al período de práctica.

2- 2da. De la mesa examinadora compuesta por tres profesores, ante la cual, previa presentación del bosquejo y distribución del programa de la materia de su especialidad, dará una o más lecciones modelos asignadas con un día de anticipación, en el curso en que hubiere enseñado durante el año.

Artículo 2º: El alumno no podrá presentarse á la prueba del examen sin antes no hubiere dictado, en la materia de su especialidad, veinticinco lecciones por lo menos.

Artículo 3º: El examen de la práctica podrá tomarse en dos épocas: del 15 de Junio al 15 de Julio ó en los últimos 15 días de Octubre.

Artículo 4º: El alumno que resultase desaprobado, no podrá repetir la práctica sino al año siguiente.

Comuníquese, transcríbese al libro de Decretos y Resoluciones y archívese”.

Firmado por: J. V. González y E. del Valle Iberlucea.

* Fuente: *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, VIII (24), 1911, p.352.

ANEXO 6: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Ordenanza acerca de la práctica preparatoria*

Como Director y Profesor de Metodología Especial, dice el Sr. Mercante, he tenido ocasión de advertir en los bachilleres que siguen el Profesorado, fenómeno en la Práctica de enseñanza, como la motividad, la falta de entereza, la dificultad en los movimientos, la dificultad en los interrogatorios, la lentitud en la ejercitación, la voz baja, etc., debidos á que por primera vez asumen la responsabilidad didáctica de un curso; lo que es tarea no pequeña, corregirlos en veinticinco lecciones, en las aulas de enseñanza secundaria, con perjuicio del desarrollo de las lecciones, que es lo que debe atenderse principalmente.

He pensado entonces, en la consecuencia de un curso de Práctica Preparatoria, de acuerdo con la siguiente Ordenanza que someto á la consideración del Sr. Decano:

Artículo 1º: Los que con el título de bachiller realizaran ó pretendieran realizar estudios en la Sección Pedagógica, con el objeto de obtener un título para el Profesorado, practicarán durante dos meses, en uno de los grados de la Escuela Graduada Anexa, bajo la dirección del Director de la misma ó un profesor nombrado al efecto.

Artículo 2º: A esta práctica serán admitidos los alumnos del último año del Colegio Nacional, que desearan luego continuar sus estudios pedagógicos en la Sección.

Artículo 3º: El profesor de Práctica Preparatoria tendrá con los alumnos, las reuniones necesarias para instruirlos acerca de la enseñanza, hacerlos observar, debiendo con lecciones –expuestas antes de la clase en un bosquejo- ser observada, anotada por aquél y seguida de la crítica.

Artículo 4º: El profesor de Práctica Preparatoria elevará, no bien cada aspirante hubiese hecho sus dos meses de práctica, un informe acerca de sus aptitudes y asiduidad, que servirá de elemento de juicio para admitírsele oportunamente, en la práctica secundaria.

Artículo 5º: Los que aspiren a ser catedráticos de Pedagogía y Ciencias Afines, harán durante dos meses, ejercicios de gobierno y administración, atendidos de la misma manera que en la práctica de la enseñanza.

Saludo respetuosamente al Sr. Decano.

* Fuente: *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, XI (31), 1912, pp.163-164.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A. (1906). "Sección Pedagógica". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, I (1), 26-33.
- A.A. (1907a). "Aumento de una materia de estudios á la Sección B de la Sección Pedagógica". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, III (8), 337.
- A.A. (1907b). "Distribución de las asignaturas de práctica de la Sección Pedagógica en lecciones y meses". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 217-218.
- A.A. (1907c). "Información sobre los cursos a dictarse en 1907". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 376.
- A.A. (1907d). "Instrucción acerca de la práctica". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 238-239.
- A.A. (1907e). "Programas de los cursos de Metodología especial y Psicopedagogía". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 246-252.
- A.A. (1907f). "Sección pedagógica. Labor del año 1906". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 253-285.
- A.A. (1908). "Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Sección Pedagógica". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, III (9), 496-497.
- A.A. (1909). "Maestros Normales". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, V (13), 109.
- A.A. (1911). "Los títulos de la Sección Pedagógica". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, VIII (22), 206-207.
- A.A. (1913). "Equivalencia de los estudios de la Sección Pedagógica". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, XII (34), 143.
- A.A. (1914). "La Facultad de Ciencias de la Educación". *Archivos de Ciencias de la Educación, Época II, Tomo I* (1), 3-10.
- ALI JAFELLA, Sara. (1999). Perspectivas filosóficas en las teorías de la educación de Argentina en el siglo XX. Un enfoque desde la formación de profesores. *Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cipoletti*.
- ALI JAFELLA, Sara. (2001). Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920): influencias filosóficas, científicas y educacionales. *Ponencia presentada en las II Jornadas de Sociología, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.
- ALI JAFELLA, Sara. (2006). *Travesías filosóficas y sociales de la "escuela nueva" en Europa y Estados Unidos* (1a. ed.). (Colección Universitaria). La Plata: Al Margen.
- BARBA, Fernando Enrique. (1998). *La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897-1997*. Buenos Aires: Publicación Oficial de la Universidad Nacional de La Plata en conmemoración de su centenario con el patrocinio del Banco Municipal de La Plata.
- BASABE, Laura. (2002). Caos en la didáctica. Acerca de los usos de la teoría. *Trabajo correspondiente al seminario Corrientes Didácticas Contemporáneas, Maestría en Didáctica, Universidad de Buenos Aires*.
- BERRA, Francisco A. (1896). *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza* (2a. ed.). Buenos Aires: J. A. Berra editor.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino. (1911). "Paidología, Paidotecnia y Pedagogía científica". *El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, s/v (s/n), 245-261.
- CAMILLONI, Alicia. (1998). "El sujeto del discurso didáctico". *Revista Praxis Educativa*, (Año III, Nº 3), 27-32.
- CARR, Wilfred. (1996). "Teorías de la teoría y de la práctica (capítulo II)". Carr, Wilfred *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 63-76). Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- CARR, Wilfred, y KEMMIS, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- CASTELLO, Luis A., y MÁRSICO, Claudia T. (2005). *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente* (1a. ed.). Buenos Aires: Altamira.
- CASTIÑEIRAS, Julio R. (1985a). *Historia de la Universidad de La Plata* (I). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Fascímile de la primera edición de 1940.

- CASTIÑEIRAS, Julio R. (1985b). *Historia de la Universidad de La Plata* (II). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Fascímile de la primera edición de 1940.
- COLS, Estela. (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* La Plata: Mimeo.
- COSCARELLI, María Raquel. (2004). Retrosentidos de la Extensión Universitaria. *Actas del 6to. Congreso de la Red de Carreras de Comunicación y Periodismo en la Argentina, en el marco del 8vo. Congreso IBERCOM y 7mo. ALAIC* (p. 104). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- COSCARELLI, María Raquel. (2006). Universidad, ciencia y formación docente. Tradiciones en la Formación de Profesores de Física en la política fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920). *Tesis de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero*.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. (2002). *Espacios de Identidad* (1a. ed.). Barcelona: Octaedro.
- DAGFAL, Alejandro A. (1998). La creación de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966). *Este trabajo forma parte del Informe final: beca de iniciación en la investigación científica y tecnológica, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata*. <http://arielviguera.googlepages.com/DagfalCreaciondelacarreraenlaUNLP.rtf> Consultado: viernes 13/04/2007.
- DAVINI, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (1a. ed.). Argentina: Paidós.
- DAVINI, María Cristina. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta, y Barco, Susana *Corrientes didácticas contemporáneas* (1a. ed., pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina. (1998). *El curriculum de la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza* (1a. ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE LUCÍA, Daniel Omar. (1999). "La tradición laica en la "ciudad universitaria". El movimiento librepensador en La Plata (1896-1919)". Biagini, Hugo (Compilador), *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 13-26). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- DIAMANT, A. (2005). *Señoritas maestras, en Boletín Electrónico de la Biblioteca Nacional del Maestro, año 3, N° 20*. Web site: URL <http://www.bnm.gov.ar/> Consultado 09/04/2006
- DIKER, Gabriela, y TERIGI, Flavia. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés. (1996). "Víctor Mercante (1870-1934)". *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada N° 98, Paris, UNESCO, XXIV* (2), 449-465.
- DUSSEL, Inés. (1997). "Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas (capítulo IV)". Dussel, Inés *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (1a. ed., pp. 105-121). Buenos Aires: FLACSO, Universidad de Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés. (2001). "¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX (capítulo 2)". Pineau, Pablo, Dussel, Inés, y Carusso, Marcelo *La escuela como máquina de educar. Tres escrito sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 53-91). Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". *Cuadernos de Pesquisa, 34* (122), 305-335.
- DUSSEL, Inés, y CARUSO, Marcelo. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- EGUÍA, Amalia, y PIOVANI, Juan Ignacio. (2003). "Metodología de investigación. Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis". *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura, (Año 2, N° 17)*, 21-35.
- FENSTERMACHER, Gary D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (1a. ed., Vol. I, pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.

- FENSTERMACHER, Gary D., y SOLTIS, Jonas F. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu.
- FINOCCHIO, Silvia. (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia* (1a. ed.). La Plata: Al Margen.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1978). “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”. *Epistemología y Educación*, 158-166.
- GONZÁLEZ, Joaquín V. (1911). “Ordenanza respecto á la Práctica de la Sección Pedagógica”. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, VIII (23), 352.
- GONZÁLEZ, Joaquín V. (1915a). “Facultad de Ciencias de la Educación. Reglamento y Plan de Estudios”. *Archivos de Ciencias de la Educación, Época II, Tomo I* (2), 230-243.
- GONZÁLEZ, Joaquín V. (1915b). “Plan de estudios para la Facultad de Ciencias de la Educación”. *Archivos de Ciencias de la Educación, Época II, Tomo I*, (2), 241-243.
- GONZÁLEZ, Joaquín V. (1935). “Los altos estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y primarios. (Discurso del Presidente de la Universidad Nacional de La Plata en el acto de la incorporación del Colegio Nacional, del Colegio Secundario de Señoritas y de la Escuela Graduada anexa, el 1 de Abril de 1907)”. González, Joaquín V. *Obras Completas de Joaquín V. González* (Vol. XIV, pp. 207-223). Buenos Aires: Edición ordenada por el Congreso de la Nación Argentina.
- GOODSON, Ivor F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- GOODSON, Ivor F. (2000). *El cambio en el curriculum* (1a. ed.). (Colección Repensar la educación, N° 9). Barcelona: Octaedro.
- ISNARDI, Teófilo. (1916). “La enseñanza de la física con referencias especiales a su método en la escuela primaria (5° y 6° grados)”. *El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 59 (Año 35, N° 528), 147-156.
- KEMMIS, Stephen. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MERCANTE, Víctor. (19??). *La educación del niño*. [s.l.]: [s.e.].
- MERCANTE, Víctor. (1908). “Apuntes de Metodología”. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IV (12), 429-432.
- MERCANTE, Víctor. (1909a). “Discurso pronunciado en la colación de grados e inauguración de cursos de 1909”. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, V (15), 295-299.
- MERCANTE, Víctor. (1909b). “La instrucción secundaria (cuestionario Naón)”. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, V (15), 320-329.
- MERCANTE, Víctor. (1909c). “Sección de Pedagogía. Memoria correspondiente á los años de 1907 y 1908”. Rivarola, Rodolfo, y Mercante, Víctor *La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y su Sección Pedagógica en 1907 y 1908* (pp. 45-64). Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
- MERCANTE, Víctor. (1911). *Metodología especial de la enseñanza primaria. Primera parte*. Buenos Aires: Cabaut y cía. Librería del Colegio.
- MERCANTE, Víctor. (1912a). “Ordenanza acerca de la Práctica Preparatoria”. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, XI (31), 163-164.
- MERCANTE, Víctor. (1912b). “Paidología o Pedología en el concepto de estudio del niño. Paternidad del término”. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IX (27), 307-309.
- MERCANTE, Víctor. (1915). *Metodología especial de la enseñanza primaria. Segunda parte* (2a. ed.). Buenos Aires: Cabaut y cía. Librería del Colegio. 1912.
- MERCANTE, Víctor. (1925). *Charlas Pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires: M. Gleizer Editor.
- MERCANTE, Víctor. (1927). *Maestros y educadores* (No. II). Buenos Aires: M. Gleizer Editor.
- MERCANTE, Víctor. (1930). *Pedagogía (primer curso)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MORENO, Julio del C. (1909). “Discurso pronunciado en la colación de grados e inauguración de cursos de 1909”. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, V (15), 299-305.
- NASSIF, Ricardo. (1966). *Joaquín V. González, pedagogo de la Universidad*. Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González.
- NAÓN, Rómulo S. (1910). *Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria* (No. II). Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1993). “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. Gimeno Sacristán, José, y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza* (2a. ed., pp. 398-429). Madrid: Morata.

- PICCO, Sofía. (2006). “La educación de las mujeres en el pensamiento de Víctor Mercante”. *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, (Año 5, N° 43), 43-52.
- PICCO, Sofía. (2007). “Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920)”. *Revista Question*, (13, verano 2007). http://www.perio.unlp.edu.ar/question/nivel2/informe_de_investigacion.htm Consultado 14 de Marzo de 2007
- PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés, y CARUSO, Marcelo. (2001). “Introducción: la escuela moderna como modelo para armar”. Pineau, Pablo, Dussel, Inés, y Caruso, Marcelo *La escuela como máquina de educar. Tres escrito sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 21-25). Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana. (1998). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo* (Colección Triángulos Pedagógicos). Buenos Aires: Kapelusz.
- RIVAROLA, Rodolfo, y MERCANTE, Víctor. (1909). *La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y su Sección Pedagógica en 1907 y 1908*. Buenos Aires: Taller de la Casa Jacobo Peuser
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. (1997). “Curriculum, racionalidad y discurso didáctico”. Poggi, Margarita (Compiladora), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- SCHÖN, Donald A. (1992). “La preparación de profesionales para las demandas de la práctica (capítulo 1)”. Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp. 17-32). Barcelona: Paidós.
- SOUTHWELL, Myriam. (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones* (1a. ed.). La Plata: Universidad Nacional de La Plata
- TERIGI, Flavia. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.