

PERÍODO FUNDACIONAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (1905-1920). DIVERGENCIAS FILOSÓFICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

Sara Alí Jafella

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Este artículo indaga sobre dos instituciones de la Universidad Nacional de La Plata durante su período fundacional (1905-1920): el Internado del Colegio Nacional, fundado en 1906, cuyo director-tutor fue el pedagogo Ernesto Nelson, y la Facultad de Ciencias de la Educación, creada en 1914, cuyo primer decano fue Víctor Mercante. Se analiza el modo en que ambas instituciones respondieron a concepciones pedagógicas divergentes en un mismo período.

El artículo trata acerca de la influencia que el Internado recibió de la filosofía educacional de Dewey (1859-1952) –pensador pragmatista representante del movimiento escolanovista–, así como de la recibida por la Facultad de Ciencias de la Educación, que respondió en cambio a la filosofía científica del positivismo de base experimental de Comte y Spencer. Ambas corrientes son analizadas en su base filosófica y educacional.

En el caso del Internado, se analizan los trabajos de su director Ernesto Nelson, quien mantuvo vínculos intelectuales y educacionales con Dewey, y se hace también referencia al proyecto del doctor Joaquín V. González basado en las propuestas pedagógicas de los internados secundarios ingleses de la época.

En lo que se refiere a la Facultad de Ciencias de la Educación, se analiza en este trabajo la propuesta institucional del doctor Mercante, quien implementó planes de estudio y concepciones pedagógicas basadas en el positivismo científico-experimental europeo.

Palabras clave: Educación – Pedagogía – Escuela nueva – Positivismo – Ciencia experimental – Planes de estudio – Historia de la educación.

Abstract

The purpose of the present study is to try and find out about two institutes of La Plata University, in its foundation period (1905-1920). The National Boarding school, founded in 1906, whose head-mastertutor was the pedagogue Ernesto Nelson (1873-1959) and the Educational Sciences Faculty, founded in 1914, whose first dean was the professor Victor Mercante (1870-1934). The educational philosophy of Dewey (1859-1952), pragmatist representative of the New School, influenced the first institution, while the Educational Sciences Faculty responded to the scientific

philosophy of the positivism with the experimental basis of Comte (1789-1857) and Spencer (1820-1903).

Both currents and educational basis; the first, from formation of the head-master Nelson who maintained intellectual and educational bonds with Dewey; besides there is a references to doctor Gonzalez's project with regard to his adhesion to the pedagogical proposal of the English Boarding School of that time from a divergent academic perspective in its philosophical-educational basis, the institutional proposal of Doctor Mercante, first dean of the Educational Sciences Faculty, who implemented the curricula and pedagogical conceptions based in the European scientific experimental positivism, is analysed.

Key words: Education – Pedagogy – New School – Positivism – Experimental science – Plans of study – History of the education.

Este estudio responde al propósito de indagar acerca del período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920), específicamente, del Internado del Colegio Nacional, fundado en 1906 y la Facultad de Ciencias de la Educación, creada en 1914. Nuestro trabajo intenta exponer las divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que tuvieron lugar en ambas instituciones que, no obstante, formaban parte de una misma matriz institucional de educación superior universitaria.

Sin embargo, el ideario educacional de tales divergencias no parece responder a fricciones institucionales en los proyectos y realizaciones educativas, ni a disidencias con respecto al proyecto de universidad sustentado por el fundador y primer presidente, doctor Joaquín V. González (1863-1923) y su equipo de colaboradores. Por el contrario, consideramos que las divergencias señaladas responden a la implementación de dos concepciones educacionales distintas. Por un lado, el Internado del Colegio Nacional puso de manifiesto la influencia de instituciones educativas inglesas y algunos aspectos representativos del pensamiento filosófico-educacional de John Dewey (1859-1952). Por su parte, la nueva Facultad de Ciencias de la Educación respondió a la filosofía científica del positivismo pedagógico de base experimental.

Desde este trabajo se pretende promover el conocimiento de las principales características pedagógicas de cada institución, considerando los enfoques filosófico-educacionales y epistemológicos, así como aquellos relativos a pedagogía, metodologías de enseñanza y formas de escolarización. A ese respecto, se intenta investigar tanto acerca de los posibles vínculos disciplinares como de los eventuales paralelismos en las

concepciones educacionales y en la convocatoria de prácticas pedagógicas entre ambas instituciones educativas.

Enfoques programáticos acerca de la Universidad Nacional de La Plata y de la Facultad de Ciencias de la Educación

Desde su fundación, en 1905, la Universidad Nacional de La Plata tuvo como programa raigal de su quehacer académico promover el desarrollo y la interrelación entre docencia, investigación y extensión, desde un criterio moderno de universidad. Tal finalidad en el quehacer universitario demuestra el carácter transformador y visionario de su fundador, el doctor Joaquín V. González, y de su equipo de colaboradores. En este sentido, esa dirección concedió un espacio altamente significativo a la formación de los docentes, en tanto mediadores del proceso de producción y transmisión de conocimientos; propició el desarrollo de la investigación científica como actividad de alta jerarquía y fundamento epistemológico de la docencia superior y promovió un espacio institucional de extensión a la sociedad de tales experiencias científicas y docentes.

De esta manera, el programa parece revelar una propuesta de desarrollo dialéctico entre las tres instancias señaladas, situación que, desde los fundamentos, promovió la construcción de un centro académico de estudios epistemológicos de avanzada; en este sentido, y desde el campo de la investigación, la universidad respondía a los programas de ciencia experimental de universidades europeas y de Estados Unidos. Por otro lado, se sumó al proyecto científico el ejercicio de la docencia universitaria, así como de la primaria y secundaria a través de los colegios anexos a la Universidad. Desde esa perspectiva es significativo advertir que el ideario del doctor Joaquín V. González se reflejó directamente en el diseño y la implementación de un proyecto universitario que comprendía la instalación de un cuerpo institucional de base científico-experimental. Se trataba de la primera experiencia universitaria con ese modelo en América latina y configuró uno de los antecedentes institucionales más valiosos dentro del área de la investigación universitaria en conjunción con la docencia superior.

En el ámbito de la educación secundaria se creó el Internado del Colegio Nacional sobre las bases institucionales de los nuevos internados ingleses, por una parte, y sobre principios de la "Escuela Nueva" representada por Dewey (1859-1952) en los Estados Unidos, por otra. Fue designado director tutor (de la Segunda Sección) del establecimiento el pedagogo Ernesto Nelson (1873-1959).

En este trabajo analizaremos las características del Colegio durante su gestión. La primera Facultad de Ciencias de la Educación fue inaugurada en 1914 e inició la enseñanza superior de esas ciencias como carrera que abría un relevante espacio académico para la formación de profesores universitarios en las ciencias educacionales y en la pedagogía. El profesor Víctor Mercante (1870-1934), su primer decano, llevó a cabo en el área disciplinar pedagógica de la nueva Facultad un estricto seguimiento de la teoría científico-experimental que el fundador de la Universidad propició en el ámbito de las Facultades científicas, donde había obtenido una decidida y positiva respuesta. En la Facultad de Educación, tal campo disciplinar científico-experimental –sustentado sobre la filosofía positivista europea– fue promovido por el profesor Víctor Mercante para las Ciencias de la Educación y para las metodologías pedagógicas de la nueva Facultad. Durante su decanato (1914-1920) se desarrollaron planes de estudio y currículos claramente orientados en esa dirección. De esta manera, en ese período de la nueva Facultad la corriente positivista científico-experimental fue el núcleo central de los estudios superiores universitarios en educación.

A continuación analizaremos algunos aspectos relevantes de la corriente positivista en Europa y del pragmatismo en los Estados Unidos.

El positivismo filosófico europeo y el pragmatismo norteamericano

El pensador francés Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825) acuñó el vocablo “positivismo” en su filosofía social; no obstante, el fundador de esta corriente filosófica fue su discípulo Auguste Comte (1789-1857). Para presentar las propuestas filosófico-epistemológicas de este pensador se delinearé brevemente uno de los significativos postulados de su pensamiento. Comte sostenía que la humanidad había pasado por tres “estados” (o estadios): teológico, metafísico y positivo; el primero se refiere al desarrollo de las creencias del hombre desde religiones politeístas hasta la creencia en un solo Dios; el segundo estado corresponde a la metafísica y está basado en la racionalidad del hombre que, en ese caso, permanece en el plano de la abstracción y da lugar a la formulación de teorías cuya búsqueda está referida al Primer Ser o Primera Causa originaria de los demás entes; finalmente, el tercer estado destierra definitivamente la metafísica y responde, estrictamente, a la ciencia experimental positiva.

Además, el filósofo francés fue el primero en dar a conocer una clasificación de las ciencias organizadas según una doble gradación: a mayor universalidad, mayor

simplicidad (matemática); cuanto más concreto es el objeto de estudio, mayor es su complejidad (sociología). Al respecto, sostuvo la mayor universalidad de la matemática (que no incluyó en su clasificación por considerarla el fundamento de todas las demás ciencias) y clasificó por orden de complejidad las ciencias restantes, de la siguiente manera: astronomía, física, química, biología, sociología. Cabe señalar que fue el primero en ubicar a la sociología en un campo disciplinar científico, aun cuando consideraba a las acciones sociales como parte de una “física social”.

En lo que se refiere a la sociología, Comte sostiene dos caracteres básicos de la sociedad: “orden” y “progreso”. En el primer caso, se refiere a una consistente adecuación de tipo universal entre las partes que constituyen el sistema social, como es el caso de un régimen político y el estado de la civilización, hecho que da lugar a una “Estática social”. En el caso del progreso, el filósofo sostiene el establecimiento de una relación necesaria entre un estado social precedente y un estado social subsiguiente. Esto propicia una relación progresiva entre ambos y da lugar a una “Dinámica social”. Sostiene, además, que el estado “positivo” presenta una relación jerárquica basada en el progreso; esta conexión estrecha entre ambos procesos dio lugar a que su sociología fuera considerada mecanicista. Con respecto a la psicología, Comte no la considera ciencia; entre otros argumentos, sostiene que forma parte del ámbito fisiológico, neurológico y cerebral del sujeto humano, es decir, la remite a una base estrictamente biológica. En este sentido, sus obras más significativas son el extenso *Curso de filosofía positiva* (1830-1842) en 6 volúmenes y el *Discurso sobre el espíritu positivo* (1844).

El otro referente del positivismo inglés es Herbert Spencer (1820-1903), filósofo que presenta algunas diferencias con el pensamiento de Comte, si bien ambos conceden prioridad y primacía a las ciencias biológicas. Por su parte, Spencer acepta la metafísica y una parte muy considerable de su filosofía estudia aquello que el filósofo denomina el “Inteligible”, entidad primaria de carácter metafísico y espiritual. Sin embargo, los estudios que aquí interesan se refieren a la concepción científica de Spencer –que se reflejó en el ámbito de la educación– y a las importantes influencias que recibió del evolucionismo científico de Darwin (1809-1882), con especial referencia a la obra de este último *El origen de las especies por medio de la selección natural* (1859), obra que conmovió al mundo científico de la época.

Por otra parte, Spencer (1861) fue quien interpretó la teoría darwiniana sobre la selección natural como “la supervivencia del más apto”. A partir de la teoría darwiniana propondrá luego una interpretación evolucionista de la psicología humana; Spencer

también se ocupará –como Comte– de la idea de “progreso”, vocablo que había sido uno de los *desiderata* del siglo XVIII, cuando se sostenía la existencia de un desarrollo racional progresivo de la Humanidad. Sin embargo, en la concepción de Spencer (1857) el progreso es orgánico: “la ley del progreso orgánico es la ley de todo progreso” y ella se expresa tanto en la evolución de la Tierra y en la vida de la Naturaleza, como en el ámbito individual del sujeto; del mismo modo se da también en la conformación social y política del Estado, en la industria, en el comercio, en la literatura, el arte y, especialmente, en el progreso de la Ciencia. Al respecto, se debe destacar que el positivismo spenceriano ejerció fuertes influencias no solo en Inglaterra sino en Estados Unidos.

En Inglaterra, Spencer alcanzó una importante presencia académica en los campos de la filosofía, la epistemología y las ciencias sociopolíticas. Su posición educacional también se reflejó en algunos de los Colegios Internados secundarios de su país, a mediados del siglo XIX.

Tal como mencionamos, la filosofía spenceriana ejerció influencia en Estados Unidos; sin embargo esa influencia decayó conjuntamente con el pensamiento idealista –representado especialmente por Joyce (1855-1916)–, a raíz de una nueva corriente filosófica que se denominó “Pragmatismo”; sus principales representantes fueron Charles Sanders Peirce (1839-1914), su discípulo y renovador William James (1842-1910) y John Dewey (1859-1952) en filosofía de la educación; un representante inglés fue Ferdinand Schiller (1864-1937). El pragmatismo se constituyó en el más fuerte bastión de la filosofía en Estados Unidos. Dewey promovió una filosofía basada en la vida entendida como fuente de conocimiento y como experiencia del sujeto; sostuvo que la educación está en concordancia con un sentido práctico de la vida; además, consideraba que una sociedad políticamente organizada debe tener sus fundamentos en la democracia.

El positivismo científico en la Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata promovió en las facultades científicas estudios epistemológicos de primer nivel. Desde el punto de vista de los contenidos disciplinares de asignaturas en las diferentes facultades se destaca la importancia de los más recientes conocimientos del campo de las ciencias físico-matemáticas, las ciencias naturales y los estudios astronómicos. Alcanzaron prestigio centros de investigación tales como el Observatorio Astronómico de la Universidad –fundado sobre el modelo de

instituciones similares de Alemania—, la Facultad de Ciencias Naturales, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Facultad de Agronomía y Veterinaria y el Instituto Agrario de Santa Catalina. Muchas de estas instituciones provenían de la anterior Universidad Provincial; pero en la nueva Universidad Nacional alcanzaron una alta jerarquía epistemológica. Al respecto, cabe señalar que la Facultad de Ciencias Naturales recibió influencias del positivismo científico, así como también el Museo de Historia Natural, que fue posteriormente anexado a la Facultad.

En esa época, el Museo era el primero y más importante de Latinoamérica; contaba con prestigiosos científicos naturalistas del país y del extranjero. Entre los más destacados puede nombrarse a su fundador, Francisco P. Moreno (1852-1919), a quien se llamó “Perito” Moreno a raíz del peritaje de límites entre la Argentina y Chile que realizó en la zona de la Patagonia, donde llevó a cabo también importantes estudios geológicos. En 1884 –cuando todavía el Museo de Historia Natural y su Biblioteca pertenecían al ámbito provincial– el director Perito Moreno donó su biblioteca particular de 2000 volúmenes sobre ciencias naturales, prehistoria e historia de América, con el objeto de facilitar su difusión a los futuros investigadores. Otro destacado científico fue Florentino Ameghino (1854-1911), nacido en La Plata, quien llevó a cabo estudios de paleontología y sostuvo una teoría propia acerca de la primera aparición del *pitcantropus erectus* en América. En las dos instituciones científicas ocupó un espacio central la teoría evolucionista de Charles Darwin y su doctrina sobre la selección natural de las especies (1859), desde la que se interpretó que en el campo biosocial era factible un pasaje del plano filogenético (referido a la especie) al plano ontogenético (referido al sujeto humano).

Por otra parte, con respecto a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales cabe mencionar que los estudios curriculares respondieron al Derecho Positivo y a su aplicación normativa, corriente que mantuvo allí su radical importancia no solo en esa época sino también durante las décadas siguientes. A la Facultad se anexó luego la Sección Pedagógica dirigida por el profesor Víctor Mercante, que funcionó desde 1906 hasta 1914, y fue el fundamento de la Facultad de Ciencias de la Educación, fundada ese último año.

Otro aspecto relevante de la “universidad nueva” fue la instalación de equipos técnicos de alto costo y última tecnología, la adopción de materiales didácticos, la fundación de bibliotecas especializadas en los diferentes centros de estudio y la instalación de gabinetes y laboratorios para las ciencias experimentales. Semejante

equipamiento científico, que fue en su momento de primerísima línea, promovió la flexibilización y el enriquecimiento tanto en la investigación experimental como en la didáctica de las ciencias y en trabajos de investigación empírica que se desarrollaron en el ámbito de la Universidad.

Preanuncios de la “Escuela Nueva” inglesa en el Internado del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata

Desde sus inicios, la Universidad Nacional de La Plata tuvo sus fundamentos en la investigación científica y experimental; sin embargo, con la fundación del Internado del Colegio Nacional (en 1906) se abrió un nuevo espacio filosófico-educacional, cuyo modelo institucional respondió a influencias anglosajonas no estrictamente positivistas. Esta institución de enseñanza reflejaba, en diversos aspectos de su programación, concepciones educacionales inglesas de mediados del siglo XIX.

Al respecto, el doctor González se refiere en su obra escrita a dos escuelas del tipo internado establecidas en condados de la entonces Gran Bretaña y las considera modelos para el Internado del Colegio Nacional (Castiñeiras, 1985). Se trataba de dos instituciones para varones: el Colegio de Rugby, fundado en 1828 por el doctor Thomas Arnold y el Colegio de Oundle, a cargo de un discípulo de Arnold, el pedagogo F. W. Sanderson (1829-1919). Sanderson se había separado de su maestro por discrepancias referidas al sentido elitista de la educación tradicional inglesa y, desde el punto de vista curricular, se había opuesto al excesivo tono teórico e intelectualista de la enseñanza (Ottaway, 1965). Con esos criterios dirigió el Colegio de Oundle, pero lo cierto es que en ambos Internados se abrió un espacio curricular relevante dedicado a las tareas prácticas, los deportes y las actividades de los alumnos al aire libre, y prevaleció la enseñanza en un medio natural. Tanto el Colegio de Rugby como el Colegio de Oundle cumplían las expectativas de una nueva clase media enriquecida por el desarrollo fabril de Inglaterra en el período de la Revolución industrial europea.

En este sentido, el especialista inglés en educación A. K. C. Ottaway (1965: 70) sostiene que esta nueva clase media

se encargaba con rigor del pago de los honorarios de las “public schools” y a ese respecto lo mejor era luchar para alcanzar un alto “standard” de vida.

Por su parte, el historiador inglés Trevelyan (1955: 519) afirma que las nuevas instituciones

[estaban] modeladas sobre los viejos ideales de Eton, Westminster, Winchester y Harrow de los que [el Colegio de Rugby] tomó ejemplo. Este desarrollo se debió particularmente a la oportuna llegada de un hombre singular. El gran reformador fue el doctor Thomas Arnold, principal maestro de [el Colegio de] Rugby [...] con el crecimiento del poder y de la riqueza en Inglaterra y la necesidad de una clase de líderes [...] era esencial un gran crecimiento de la educación secundaria.

A nuestro entender, Rugby y Oundle pueden considerarse anticipos del movimiento denominado “Escuela Nueva”. Este nombre proviene de un modelo institucional creado por el pedagogo Cecil B. Reddie en 1889. Ese año, Reddie funda en el condado de Abbotsholme un internado para varones, colocando en el frente del edificio el nombre “New School”. Lo cierto es que, tal como dice Caruso (2001), “cuando Cecil Reddie funda [...] una escuela privada con criterios activos en 1889, no tenía intención de fundar movimiento alguno”.

La denominación “Escuela Nueva” parecía definir de alguna manera un nuevo tipo de escolaridad. Su nombre se extiende primero a otros Internados de Gran Bretaña y luego es adoptado rápidamente por países europeos como Francia, Suiza, Bélgica, Alemania, Italia y algunas regiones de España. Posteriormente, el movimiento se amplía hacia países latinoamericanos, de los cuales Brasil estuvo entre los más representativos.

Ottaway sostiene que el nuevo escenario escolar de nivel secundario llegaba a Inglaterra para suplir con reformas importantes las deficiencias e incompetencias curriculares de las antiguas *public schools*. Sobre estas últimas lleva a cabo fuertes críticas:

Las dos tradiciones mayores en materia de enseñanza que regían hacia fines del siglo XIX eran las escuelas elementales para la masa del pueblo y las “grammar” y las “public schools” para unos pocos privilegiados. El siglo XX comenzó con una gran confusión en la enseñanza y sin ningún sistema estatal de enseñanza secundaria, pese a las recomendaciones dadas al respecto por Arnold. (1965: 142)

Con respecto a los nuevos Colegios Internados, acuerda en que llevaron a cabo la implementación de renovados cambios curriculares, tareas prácticas y deportes en equipos, actividades que propiciaron estrechos vínculos entre los alumnos y despertaron así valores de solidaridad y compañerismo; también propiciaron una vida escolar en relación con la naturaleza. En 1893, se funda el Colegio de Bedales, primer internado mixto cuyo director fue Badley, quien “se había formado en la New School de Cecil Reddie, en la que había permanecido dos años” (Skidelsky, 1972: 124-126).

En Estados Unidos, el filósofo de la educación y máximo representante de este movimiento es Dewey, quien equipara el nombre “Escuela Nueva” al de “educación progresiva”. Fue profesor en las universidades de Michigan, Chicago y Columbia. Cabe señalar que desde 1894 y durante sus diez años de docencia en la Universidad de Chicago, creó una escuela primaria en la que implementó nuevas prácticas a través de actividades realizadas por los alumnos (jardinería, carpintería, etc.); además, dio a conocer el “método del problema”, de amplia apertura para la participación directa de los alumnos en tareas de investigación; tales actividades reflejaron la caducidad del método expositivo en el aprendizaje. Una de las obras más conocidas de Dewey es *Democracia y educación*, publicada en 1916; en ella adhiere decididamente al pensamiento de Rousseau en *Emilio o De la educación* (1762) en lo que se refiere al retorno a la naturaleza, la actividad y la libertad de los alumnos; además, expone allí su pensamiento político basado en la democracia. Las permanentes y destacadas actuaciones institucionales y la extraordinaria producción bibliográfica del filósofo norteamericano se extendieron global y rápidamente a un altísimo número de países.

El Internado del Colegio Nacional de la UNLP

En 1906, el doctor González –ya como presidente de la Universidad– dicta con la aprobación de los miembros del Consejo Superior una resolución por la cual incorpora a la *universidad nueva* varias instituciones: el Internado del Colegio Nacional, el Colegio Secundario de Señoritas y la Escuela Graduada Anexa de Enseñanza Primaria.

Como indicamos antes, el doctor González conoció las experiencias de escolarización de Inglaterra (Colegios de Rugby y de Oundle), pero también menciona en su obra colegios de Estados Unidos y de Francia. En este último caso, destaca la obra de Demolins con la creación de la importante Escuela Nueva denominada *L' Ecole des Roches*, a imitación de los Internados ingleses, según lo afirma su propio fundador (Filho,

1966). Al referirse a estos nuevos centros de estudio, el Presidente de la universidad dice en el discurso inaugural que “analizó las ideas expuestas por destacados universitarios ingleses y norteamericanos” (Castiñeiras, 1985, vol. 1: 114).

Estas referencias permiten señalar que la influencia de tales antecedentes de escolarización en la órbita de la Presidencia de la Universidad se proyectaron en el diseño institucional del Internado del Colegio Nacional de La Plata. Acerca de la fundación de este último Internado dice Castiñeiras:

La piedra fundamental del edificio del Colegio Nacional [...] se colocó en una lucida ceremonia realizada el 6 de septiembre de 1905. El doctor González hizo uso de la palabra como ministro de Justicia e Instrucción Pública, en representación del Presidente de la República, sobre el tema: La función social y educativa del Internado moderno. (1985, vol. 1: 27)

La apertura oficial del Internado del Colegio Nacional se produce en mayo de 1910, en homenaje al centenario de la Revolución de Mayo. El primer director del Internado fue el doctor Donato González Litardo. El Internado comprendía dos secciones: la sección primera estaba a cargo del director-tutor doctor Segundo J. Tieghi; la segunda sección fue confiada al pedagogo Ernesto Nelson (1873-1959), quien se desempeñó en ese cargo desde 1910 a 1913 (Abeledo, 1963).

A pesar de su breve estadía en esa dirección, la gestión institucional de Nelson en el Internado representó un hito altamente significativo, ya que implementó nuevas experiencias de escolarización llevadas a cabo en otras modernas instituciones secundarias anglosajonas (Abeledo, 1963: 169-211). En efecto, Nelson había visitado Estados Unidos, donde residió por algún tiempo y conoció directamente la obra llevada a cabo por Dewey en la Universidad de Chicago. Durante su estadía en Estados Unidos, Nelson

realizó estudios en el Teacher's College de la Universidad de Columbia en 1902 y 1905. [...] Algunos años más tarde el profesor argentino fue nombrado miembro de la Asociación Nacional de la Educación en Washington DC.

Si tenemos en cuenta que Dewey termina su gestión como profesor de la Universidad de Chicago en 1904 y pasa a la Universidad de Columbia –donde Nelson realizó estudios a partir de 1905–, es posible que el docente argentino haya conocido

personalmente a Dewey (este dato no se ha podido comprobar); lo cierto es que el profesor Nelson se convirtió en un entusiasta seguidor de las concepciones filosófico-educacionales y pedagógicas del filósofo norteamericano, concepciones que propiciaban una educación estrechamente vinculada con la vida y la experiencia y, en el plano político, se sustentaban en la democracia. Dos especialistas argentinos en educación se refieren a tal entusiasmo académico de Nelson en la siguiente afirmación:

Nelson fue probablemente el más resuelto propagandista de Dewey en nuestro país en las primeras décadas del siglo XX. (Dussel y Caruso, 1996)

Por otra parte, al ingresar como docente del Internado del Colegio Nacional platense, Nelson coincidía con las propuestas educacionales del presidente de la Universidad cuando este último había manifestado:

[crear] colegios al aire libre en plena naturaleza, en la campaña o en los alrededores de las ciudades, y aun dentro de estas, siempre que fuese posible, como en La Plata, una dotación de terreno suficiente para desarrollar la vida escolar con la debida amplitud. (Castiñeiras, 1985, vol. 1: 113)

El proyecto universitario del Internado del Colegio Nacional presentó importantes transformaciones con respecto a la concepción común de una institución educativa del segundo nivel de la enseñanza. Tales cambios se manifestaron en la nueva organización del Plan de Estudios, que comprendía dos orientaciones: las ciencias y las letras. Como en el caso de los Internados ingleses de la época, el Internado del Colegio Nacional solo era para varones. La modernización se extendió al diseño de los edificios, la distribución de los espacios y la formación de la biblioteca con obras de autores clásicos de las humanidades y con las obras hasta esa época más conocidas en el campo de las ciencias. El Internado contaba, además, con un equipo de laboratorio para la enseñanza de asignaturas científico-experimentales. Por otro lado, se consideró particularmente la ubicación del campus, con el objetivo de configurar un hábitat universitario propicio: se eligió la zona de La Plata denominada "El Bosque" donde podía establecerse un vínculo entre los estudiantes y el medio natural.

De la misma manera que Dewey, el pedagogo Nelson destacó la importancia de considerar la teoría en relación directa con la práctica; se interesó por el conocimiento empírico que responde a la ciencia experimental y concedió un gran valor a la "vida

escolar en libertad”, que se expresa no solo en lo individual sino también en la solidaridad social. Además, Nelson sostuvo una concepción democrática en la enseñanza y dio nueva significación a la formación de equipos para juegos deportivos, a los que consideró necesarios por afirmar el sentido de la solidaridad en la formación de los alumnos. Con respecto a los juegos deportivos, Dussel y Caruso (1996: 68) aportan un dato interesante: Nelson habría organizado un equipo de fútbol para el desarrollo de la educación física y cooperativa, a lo que Víctor Mercante se opuso.

Del otro lado de la batalla educativa, Víctor Mercante, co-autor del Plan oficial de Reformas de la educación secundaria de 1915, conocido como Plan Saavedra Lamas, reprobó el fútbol y la cultura popular como actividades educativas.

Cabe señalar que también la esposa de Nelson, Ernestina López, fue una destacada docente; en su libro *La escuela y la vida. Pedagogía práctica* (1907) escribió acerca de las transformaciones que deben implementarse en la escuela primaria argentina, transformaciones que guardan una estrecha similitud con los postulados de Parker (maestro de Dewey) a quien Ernestina López cita. Refiriéndose a su concepción educacional, dice la autora: “Debo manifestar que este libro no es sino el producto de lo que la práctica me ha sugerido” (1907: X-XI).

El cierre del Internado del Colegio Nacional se produjo en 1920 en manos del Consejo General Universitario que se había constituido a partir de la concreción de las transformaciones institucionales a las que dio lugar la Reforma Universitaria; esta se había iniciado en Córdoba en 1918 y había alcanzado en La Plata su mayor fuerza a partir de una huelga estudiantil producida en los años 1919-1920 (Del Mazo, 1941 y Biagini, 1999).

Positivismo filosófico y educativo en la gestión institucional (1914-1920) y en la obra escrita de Víctor Mercante (1870-1934)

La Sección Pedagógica había sido fundada en 1906 como una dependencia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Junto a esta Sección habían sido fundadas como secciones universitarias Letras y Filosofía. En la Sección Pedagógica los conocimientos se distribuían en 4 años de estudio; en el primer año se dictaban “Anatomía y fisiología del sistema nervioso”, “Antropología”, “Psicología”

y “Metodología I”; en el segundo se ubicaban las asignaturas “Psicología experimental”, “Psicopedagogía” y “Metodología II”; en el tercero, “Historia y Ciencias de la Educación”, “Metodología III” y “Psicología anormal”; por último, en el cuarto año se incorporaron “Metodología especial” y “Legislación escolar argentina y comparada”.

El cuerpo docente de esta Sección estuvo integrado por destacados profesores que, en su gran mayoría, habían sido egresados de la Escuela Normal de Paraná – fundada por Sarmiento en 1870–; algunos de los nombres más destacados fueron los siguientes: Rodolfo Senet, ex director de la Escuela Normal de Dolores y profesor a cargo en la Universidad de Buenos Aires; Leopoldo Herrera, ex director de la Escuela Normal de Paraná; Nicolás Roveda, especialista en Anatomía, quien había realizado estudios con el científico español Ramón y Cajal. Cabe señalar, además, que el último currículo de la Sección Pedagógica guarda destacadas similitudes con el primer Plan de Estudios de la nueva Facultad; se indica la misma observación con respecto al claustro de profesores que, en su mayoría, habían integrado la Sección Pedagógica.

En el año 1913, el Consejo Superior de la Universidad hace realidad un antiguo proyecto del presidente doctor González: la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación; el Poder Ejecutivo Nacional aprueba su creación en 1914. El objetivo principal de la nueva Facultad fue preparar profesores para la Enseñanza Secundaria y Superior; el plan de estudios orientó los conocimientos pedagógicos hacia la ciencia experimental basada en el positivismo.

El Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación (Finocchio, 2001 y Southwell, 2003) comprendía asignaturas que podrían agruparse de la siguiente manera: ciencias biológicas (“Anatomía y fisiología del sistema nervioso”, “Higiene”, “Antropología”), estudios sobre psicología y pedagogía (“Psicología”, “Psicología anormal”; “Psicopedagogía”) y metodología experimental (“Metodología I”, “Metodología II”; “Metodología III”, “Metodología especial”). Además se dictaban cursos sobre “Historia de la educación” y “Legislación escolar argentina y comparada”. Mercante creó el Laboratorio de Psicología Experimental y fundó y dirigió, además, la revista *Archivos de pedagogía y ciencias afines* (1906-1914) que se transformó luego en *Archivos de Ciencias de la Educación* (1915-1920).

Un breve currículo de Víctor Mercante (1870-1934), primer decano y delegado titular al Consejo Superior de la Universidad, indica que en 1890 había sido designado director de la Escuela Normal de San Juan, donde desplegó una intensa actividad durante cuatro años; poco después asumió un cargo en el Gobierno de esa provincia y

más tarde en la Legislatura, como diputado; en 1894 el Consejo Nacional de Educación le encomendó la dirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes (provincia de Buenos Aires). Esta escuela había sido fundada por Carlos Vergara, importante educador argentino que fue destituido de su cargo por haber implementado un sistema de enseñanza basado en la autodisciplina del alumno (Puiggrós, 1991). Desde su designación y durante 12 años, Mercante permaneció al frente de esa Escuela Normal, en la que inició estudios psicológicos sobre las características de la inteligencia infantil y, en especial, sobre la aptitud de los niños en el campo de la matemática.

Mercante también ejerció como profesor de “Psicopedagogía” y de “Metodología especial y Práctica de la Enseñanza” en la Facultad de la que era decano. En sus atribuciones como tal tuvo, además, a su cargo el ejercicio de funciones de regencia sobre los estudios, vigilancia de la disciplina y el orden, fomento de los gabinetes y laboratorios y control de las clases de práctica que se daban en el Colegio Nacional y en la Escuela Graduada de esa misma Universidad; ejerció este cargo hasta 1920, fecha en que obtuvo su jubilación. A partir de su retiro reinicia sus actividades como profesor honorario en la Universidad Nacional de La Plata. Es autor de una relevante y copiosa bibliografía que, en algunos casos, fue obligatoria en las Escuelas Normales de la época. Precisamente es a partir de la década de 1920 cuando se inicia la declinación de la corriente positivista en la Argentina.

Para Mercante, el método era el fundamento procedimental del aprendizaje; la metodología de base estadística constituía el capítulo principal de la pedagogía e incluía, además, reglamentaciones sobre el edificio, las aulas, el profesor, el alumno, el material de estudios y la organización de la enseñanza. El fundamento de esas propuestas estaba determinado por la psicología experimental de la época, en tanto que los principios especiales de cada materia –doctrina, programa, lecciones, horarios, estrategias, etc.– los aportaba la psicopedagogía. Por otra parte, se establecieron leyes generales que garantizaran la eficacia del método. Al respecto cabe destacar que Mercante creía que la ciencia era universal por su método, pero nacional o regional por su contenido. Además, en esta temática planteó la adecuación de los métodos a las edades y características de los alumnos y a ámbitos específicos del conocimiento. En el laboratorio de la nueva Facultad se realizaban mediciones antropométricas a los alumnos, cuyos resultados mostraban registros de tipo cuantitativo; se incluían, además, tests sobre las sensaciones y mediciones de capacidades sensoriales e intelectuales, así como otras mediciones de

carácter neurológico. Mercante también utilizó el test de inteligencia de Binet, que había sido formulado recientemente en Francia.

Al respecto, cabe decir que el primer decano de la Facultad representó en el país una corriente de psicología experimental estadística cuya aplicación al campo disciplinar de la pedagogía implicaba la realización de registros fundados en principios matemáticos. De alguna manera, tales registros “encasillaban” cuantitativamente los diagnósticos del alumno, situación que podía perjudicar una interpretación o hermenéutica acerca del sentido de sus capacidades y actividades en el campo de la enseñanza-aprendizaje. Cabe agregar, además, que durante esas décadas, el conocimiento del sujeto humano estaba estrechamente vinculado a la biología y a la fisiología del sistema nervioso; de allí que Mercante asumió una teoría de la educación que cubría todo el espectro de estudios fisiológicos y neurológicos, entre los que ocupaban un importante lugar los factores hereditarios.

Este clima filosófico-educacional daba preeminencia a una pedagogía biológico-experimental que incluía el higienismo y la eugenesia en los análisis sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los sujetos. En el caso de la eugenesia se destacaron autores como Le Bon, Ribot, Stanley Hall, Lombroso y, en cierta medida, Claparède. Sobre este último, cabe señalar que dentro del campo de la psicología basada en mediciones antropométricas sobre el psiquismo humano aún perduraban rastros importantes de la teoría psicológica sobre la “asociación de ideas”. Al respecto, Claparède (1923: 1-2) sostiene:

mis fenómenos de conciencia tienen lugar, al mismo tiempo que en mi cerebro se verifican diversos procesos físico-químicos, y estos y aquellos son concomitantes y paralelos.

En efecto, sus teorías psicológicas se fundamentan en parámetros referidos a la base fisiológica de los hechos psíquicos, siguiendo también influencias del psicólogo francés Ribot. Tanto Claparède como Ribot son psicólogos citados asiduamente por Mercante; por tal motivo en algunas obras de este último se refleja la influencia de ambos. Claparède fue posteriormente representante del movimiento de la Escuela Nueva; fue también director del Instituto “J. J. Rousseau” con sede en Ginebra. Este psicopedagogo mantuvo una destacada relación intelectual con Mercante, vínculo que surgió a partir de encuentros en Congresos y Jornadas de Educación en Europa (Mercante, 1927). Con respecto a Ribot, su influencia sobre la obra de Mercante se

registra en algunas de sus consideraciones acerca de la herencia. Con relación a esta temática cabe señalar que, según Tedesco (1988), tal influencia se proyectó sobre vastos sectores del positivismo argentino de la época.

Por otro lado, la obra del norteamericano G. Stanley Hall –psicólogo norteamericano de la segunda mitad del siglo XIX– tuvo una significativa aceptación por parte de Mercante: Hall fue fundador de la *American Psychological Association* y profesor en la Universidad Johns Hopkins donde también ejerció Dewey, de quien fue maestro. Su teoría psicológica se basaba en la ciencia experimental y en la estadística para la medición de los procesos psíquicos. En su obra *Adolescence, its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (1905-1907), que es además la más conocida en la Argentina, adoptó la medición estadística en el campo de la psicología a través de una metodología econométrica, que alcanzó un enorme desarrollo posterior. También en esa obra hace referencias genéticas con respecto al desarrollo de la criminalidad en el período del púber y del adolescente, referencias no lejanas a las teorías de Lombroso sobre los factores genéticos de criminales. En la obra mencionada, Stanley Hall (1918, vol. 1: 401-404) sostiene: “Los criminales juveniles, como una clase, son inferiores en cuerpo y mente a los niños normales”. Agrega luego: “La adolescencia es la mayor clave hacia la naturaleza del crimen”.

Algunas propuestas de la concepción de Stanley Hall sobre la psicología de los adolescentes tuvieron cierto eco en la primera época de la obra de su discípulo Dewey: no es extraño, entonces, que en el pensamiento psicopedagógico de Mercante, la obra de Stanley Hall también ejerciera una influencia similar; esta es especialmente notoria en su libro *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (1918), donde se registran numerosas citas de la obra del norteamericano sobre la adolescencia. Allí, Mercante participa de las interpretaciones de Hall acerca de las posibles perturbaciones mentales que presenta el período adolescente y de otros estudios sobre falencias psíquicas que –a su criterio– pueden conducir al joven hacia la criminalidad. Como en el caso del pensador norteamericano, también Mercante (1918: 301) analiza la teoría del italiano Lombroso (1835-1909) sobre las inclinaciones genéticas hacia la criminalidad en determinados sujetos patológicos y considera diferencias significativas entre las distintas etnias. Al respecto, sostiene:

Los sentimientos de las razas poco evolucionadas juegan alrededor del placer o del dolor de las sensaciones: difícilmente en ellas la vida intelectual produce esas emociones propias de los espíritus sensibilizados por culturas seculares.

Durante el mismo período, en Europa, las experiencias sobre aspectos de la psicología del sujeto eran desarrolladas por el científico alemán Wundt (1832-1920), en su laboratorio de Psicología Experimental, fundado en Leipzig en 1870. Este científico (que también se destacó como filósofo) no adoptó totalmente el criterio psicológico del positivismo, aun cuando realizó importantes estudios experimentales. A ese respecto, el estudio de vínculos entre datos fisiológicos y psicológicos sostenidos por el positivismo no fue rechazado pero sí reformulado por Wundt, quien en su propósito de otorgar mayor autonomía científica a la psicología incorporó la entidad psíquica de la “conciencia”. Además, no solo entendió la *experimentación* como comprobación de acciones o datos psíquicos en el laboratorio sino que introdujo el concepto de “introspección” a través de un retorno evaluativo del sujeto a sus experiencias pasadas; también continuó con estudios sobre fisiología humana.

Los principales científicos de Europa y de Estados Unidos visitaron el laboratorio de Wundt; entre los norteamericanos estuvieron F. Parker, los hermanos De Garma, Dewey y los psicólogos Stanley Hall y Titchener. En el caso de Mercante, cabe señalar que aunque cita al psicólogo alemán en varias de sus obras no adhiere explícitamente a las nuevas nociones de “conciencia” y de “introspección” introducidas por este científico.

En Europa, la “pedagogía experimental” había alcanzado una fuerte presencia académica en el área disciplinar de la educación, especialmente en las primeras décadas del siglo XX. Laboratorios y centros de pedagogía experimental de varios países europeos (especialmente Francia y Bélgica) estudiaban los diferentes factores de incidencia sobre el aprendizaje escolar, a partir de evaluaciones cuantitativas basadas en las ciencias naturales, especialmente la biología y la neurofisiología. Sin embargo, en estos laboratorios los métodos cuantitativos se alternaban con metodologías cualitativas provenientes –en muchos casos– de representantes, en ese período, de metodologías de la Escuela Nueva (Buyse, 1937). En ese sentido, las investigaciones llevadas a cabo se dirigieron hacia la actividad de los niños en la escuela y, sobre todo, en el aula (experiencias que Mercante había establecido durante las dos primeras décadas del siglo XX en La Plata). En consecuencia, en tales países europeos la institución escolar –en sus diferentes niveles y, en especial, en la formación de maestros y profesores– era considerada el organismo directamente relacionado con centros o laboratorios

psicopedagógicos y neurofisiológicos. Tal pedagogía de laboratorio fue, por otra parte, un antecedente de la posterior creación de gabinetes psicopedagógicos en los establecimientos escolares. Esta digresión nos permite señalar que la obra científica de Mercante fue conocida y atendida por representantes de la “Pedagogía científica”, como los pedagogos Jadoulle y Buyse; este último tenía un reconocido prestigio en el Centro Pedagógico de Lovaina. En su obra *La pedagogía experimental* (1937), Buyse se refiere a la aplicación de la estadística a la educación en la Argentina, en las primeras décadas del siglo XX, a través de la siguiente cita:

Víctor Mercante, pedagogo argentino, fue, según parece, el primero en aplicar sistemáticamente la estadística a las cuestiones pedagógicas [...]. Para él “la valoración en número de las aptitudes puestas en ejercicio y de los conocimientos adquiridos en el aprendizaje solamente se obtiene con el examen metódico mediante cuestionarios especiales” (test escolares).

La psicología científica y la pedagogía experimental estaban también orientadas hacia aquellos alumnos que presentaban problemas en su conducta y en su rendimiento escolar, lo que fue motivo de estudios psicogenéticos, higienistas y biológicos por parte de la disciplina. Esta rama se denominó entonces –y hasta épocas recientes– “Psicología Diferencial” y había sido incluida por Mercante como “Psicología Anormal” en el currículo de la primera Facultad de Educación de la Argentina.

En su obra *Paidología. Estudio del alumno* (1927) –una de las obras posteriores al decanato– Mercante se refiere a los vínculos y las oposiciones que existían en esa época alrededor de los nuevos estudios acerca de la niñez, estudios que dieron lugar a un discurso pedagógico que tomó la denominación “paidocentrismo” en los principales países de Europa. En la difusión del paidocentrismo tuvo cierta influencia la obra *El siglo del niño* (1900), de Ellen Key, de amplia circulación en Europa y América. Por otro lado, “paidocentrismo” fue también la denominación que tomó el movimiento de la Escuela Nueva europea, aunque esta denominación no se presenta en la obra de Dewey. De todas maneras, se puede considerar que la filiación semántica del vocablo hace referencia a concepciones centradas en la educación de la niñez que, en los países centrales de Europa, tuvieron un desarrollo significativo en las primeras décadas del siglo XX. A tal preocupación pedagógica parecen responder los vocablos “escuela de párvulos”, “casa de niños”, “escuelas maternas”, “kindergarten”, etcétera.

Víctor Mercante conoció la obra de los principales representantes de la “Escuela Nueva”; aunque no tuvo una posición hostil ni de rechazo hacia sus experiencias pedagógicas, no aceptó tales propuestas en su concepción educacional. Desde su función como decano y organizador de la primera Facultad platense de Ciencias de la Educación, no adhirió a planes de estudio ni a metodologías similares a las de ese movimiento. Asimismo, en una de sus obras más conocidas *Pedagogía (Primer curso)*, Mercante (1930) introduce un capítulo especial titulado “La Escuela Activa” en el que se refiere a los principales representantes europeos y norteamericanos. Pese a ello, la “Escuela Nueva” no tuvo predicamento en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata.

Reflexiones sobre la ubicación disciplinar del profesor Mercante frente a la Escuela Nueva parecen indicar que la formación pedagógica de la Escuela Normal de Paraná dejó un marcado sello en sus egresados. En el caso de Sarmiento (1811-1888) – fundador de la citada Escuela– cabe recordar que su importante gestión educacional se apoyó y fundamentó en la obra del norteamericano Horace Mann (1776-1859), quien llevó a cabo reformas en educación a fines del siglo XIX en el estado de Massachusetts. En su país, Mann soportó fuertes críticas a su gestión pedagógica, especialmente por parte de Francis W. Parker, antecesor y maestro de Dewey: la principal de ellas se refirió al sentido universal de la formación de los alumnos, que no tenía en cuenta las motivaciones e intereses de cada uno, situación que implicaba una relación “maestro-alumno” de carácter “objetivista” y provocaba una homogenización de las prácticas educativas (Cremin, 1970). Precisamente Parker, precursor de los cambios posteriores postulados por Dewey, es reconocido por este como “el padre de la educación progresiva”.

En la Argentina, a la filosofía educacional de base positivista experimental le continuó una filosofía educacional fundamentada en el espiritualismo filosófico de la época. En el plano del Profesorado en Filosofía, esta línea filosófica alcanzó su máxima representatividad en pensadores argentinos de reconocido prestigio intelectual (Korn, Alberini, Romero, Luis Guerrero, Fatone y otros). A partir de 1930, se producen fundamentales cambios curriculares en la nueva Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; uno de los más significativos fue el que promulgó la separación e independencia disciplinar entre la carrera de Ciencias de la Educación y la carrera de Filosofía a partir del año 1959.

En 1952 fallece en Estados Unidos John Dewey y la “Asociación de Educación Progresiva” fundada por él empieza a declinar a partir del año siguiente (Cremin,1970). En 1959, al cumplirse 100 años del nacimiento del filósofo, en el Departamento de Ciencias de la Educación de La Plata se inicia la recuperación de la obra de Dewey: por una parte, se dictan dos “Conferencias” a cargo de los profesores Nassif y Cirigliano; por otra comienza un período que comienza a introducir el discurso pedagógico y filosófico-educacional de los más destacados representantes de la Escuela Nueva en Europa y en Estados Unidos. Cabría señalar, entonces, que el movimiento de la Escuela Nueva tuvo, en nuestra Facultad, un carácter *retrospectivo*, es decir, promovió un retorno a los cánones de la pedagogía y de la filosofía educacional escolanovista solo a través de obras publicadas por sus representantes más destacados. En la carrera del Profesorado solo hubo estudios teóricos acerca de tales prácticas y de tales metodologías de enseñanza; el Plan de Estudios de esa época incluía conocimientos sistematizados sobre la obra educacional de pensadores que promovieron la Escuela Nueva: Dewey (1859-1952), Kerschensteiner (1854-1932), Natorp (1854-1924), Spranger (1882-1963) y Gentile (1875-1944), entre otros.

Divergencias filosóficas y epistemológicas en una misma matriz educacional

Retomamos aquí la temática central de este estudio: establecer las divergencias que se suscitaron en la filosofía educacional, el currículo, la pedagogía y las metodologías de enseñanza entre el Internado del Colegio Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta dualidad podría justificarse apelando al hecho de que no respondían a un mismo nivel de enseñanza, por cuanto se trataba del nivel secundario en el Bachillerato y del nivel superior universitario en la Facultad. Sin embargo, al tratarse de la formación de profesores en Ciencias de la Educación no solo hubiera sido esperable una relativa interacción sino que hubiera sido necesario el mutuo conocimiento de currículos y programas de estudio, en particular por el hecho de que las prácticas docentes de los futuros profesores universitarios –a cargo del profesor Mercante como titular de la cátedra de Práctica de la Enseñanza– se llevaban a cabo también en el Colegio Nacional. En este sentido, hubiera cabido propiciar encuentros docentes entre ambas instituciones para favorecer un enriquecimiento profesional acerca de diversos estilos de enseñanza, formas de escolarización y prácticas docentes de los alumnos.

La pedagoga argentina Inés Dussel (2001), en su estudio “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX” expone las distintas corrientes pedagógicas que tuvieron lugar en contemporaneidad con el positivismo comteano-spenceriano, deteniéndose en los caracteres filosóficos y epistemológicos de los pensamientos de Comte y de Spencer. En la parte final de su trabajo, sostiene que habría una *matriz* común entre el positivismo pedagógico y el movimiento de la Escuela Nueva y señala que tendría importancia histórica y educativa “reconsiderar” tal enunciado. Al respecto dice:

[El positivismo pedagógico] al poner en primer plano la necesidad de estudiar el proceso psicológico infantil, al darle voz aunque sea tímida, abrió camino a derivaciones hacia el paidocentrismo. En ese sentido, creemos que habría que reconsiderar el positivismo pedagógico y el escolanovismo como partes de la misma matriz de formación de una pedagogía científica, y de la crítica al modelo jesuítico y al currículo humanista tradicional –aunque luego despeguen hacia distintas problemáticas. (2001: 53)

Compartiendo la propuesta de Dussel, cabe señalar que así como la Compañía de Jesús tuvo a su cargo la educación –memorística, tradicional y religiosa– en los países de habla hispana, también la Iglesia Anglicana ejerció una fuerte influencia sobre la educación tradicional en Inglaterra, con mayor preeminencia en períodos anteriores a la Revolución industrial inglesa de la segunda mitad del siglo XIX. A tal situación responde la siguiente cita de Ottaway:

casi todas las formas de educación se encontraban bajo el control directo o indirecto de la Iglesia Anglicana. [...] Así, pues, la educación de las “clases inferiores” fue determinada, por mucho tiempo, por quienes estaban en el poder, que defendían lo que creían necesario para su propio interés o sea, trabajo duro, estricta disciplina, subordinación a sus superiores y humildad cristiana. (Citado por Dussel, 2001: 63)

Retornando a nuestra propuesta de trabajo acerca del Internado del Colegio Nacional y de la Facultad de Ciencias de la Educación en el primer período de la Universidad Nacional de La Plata, consideramos que el recorrido institucional e

historiográfico realizado nos permite sostener que, en nuestro caso, ambas concepciones pedagógicas “critica(n) al modelo jesuítico y al currículo humanista tradicional” (ibíd.: 87).

Sin embargo, en nuestro estudio consideramos que el Colegio Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación, aunque pertenecieron a la común “matriz institucional” representada por la Universidad Nacional de la Plata, no solo tuvieron “distintas problemáticas” (como señala Dussel) sino que los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de ambas instituciones respondieron a divergentes concepciones filosóficas de la educación. El Colegio Nacional respondió a influencias anglosajonas anticipatorias de la Escuela Nueva en Inglaterra y a la concepción filosófico-educativa de Dewey en los Estados Unidos; en tanto que la Facultad de Ciencias de la Educación dio absoluta prioridad a la filosofía educacional positivista científico-experimental (ampliando sus fundamentos con intervención de destacados psicólogos y pedagogos de la época, que adherían a esa concepción). En consecuencia, sostenemos que en el caso puntual de las dos instituciones estudiadas –en el período analizado– no respondieron a una misma concepción filosófico-educacional, si bien coincidieron en el rechazo a la metafísica y aceptaron el conocimiento empírico. A nuestro entender fueron filosófica y pedagógicamente “divergentes”, aunque no absolutamente opuestas en sus concepciones educacionales.

Bibliografía

ABBAGNANO, N. (1956), *Historia de la filosofía*. Barcelona, Simón y Santander, vol. 3.

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1970), *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.

ABELED, A. (1963), “U.L.P.I. y el pensamiento social educativo de Joaquín V. González”. En: CASTAGNINO, R. (dir.), *Universidad “Nueva” y ámbitos culturales platenses*. La Plata, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata: 169-211.

ALI JAFELLA, S. (1962), *Índice analítico de la revista “Archivos de Ciencias de la Educación (1914-1920)”*. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Instituto Bibliográfico.

_____ (1963), “Pasado y presente de la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata”. En: CASTAGNINO, R. (dir.), *Universidad “Nueva” y ámbitos culturales platenses*. La Plata, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación, Universidad Nacional de La Plata: 129-135.

_____ (2002a), "Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente". *Revista de Pedagogía*, Caracas, Facultad de Humanidades y educación, Universidad Central de Venezuela, N° 67, mayo-agosto: 333-344.

_____ (2002b), "Cambios filosóficos y educacionales posteriores al positivismo en dos países de América. Argentina: caída de la ciencia experimental y aperturas de filosofías espiritualistas; Estados Unidos: refundación de la ciencia experimental con el pragmatismo y la Escuela Nueva". En: AAVV. *Cultura política y democracia en América Latina*. Córdoba, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto: 731-739.

_____ (2003a), "La Philosophie Argentine au XXème Siècle". En: *Contemporary Philosophy*. A new survey edited by G. Floistad (University of Oslo), vol. 8, Philosophy of Latin America. Dordrecht-Boston-Londres, Kluwer Academic Publishers: 115-142.

_____ (2003b), "Vínculos epistemológicos entre la primera Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP y la pedagogía experimental europea de fines del siglo XIX y comienzos del XX", ponencia presentada en las *II Jornadas de Historia de la Ciencia Argentina*, Buenos Aires, 24-25 de octubre, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

BIAGINI, H. (comp.) (1999), *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

BUYSE, R. (1937), *La pedagogía experimental*. Madrid, Labor.

CALCAGNO, A. (1914), "La Section Pedagogique de l'Université Nationale de La Plata". *L'École Moderne, Revue Internationale d'Éducation*, París, Año 5, N° 6: 272-288.

CARUSO, M. (2001), "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva". En: PINEAU, P. DUSSEL, I. y CARUSO, M., *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.

CASTAGNINO, R. (dir.) (1963), *Universidad "Nueva" y ámbitos culturales platenses*. La Plata, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CASTIÑEIRAS, J. (1985), *Historia de la Universidad de La Plata*. La Plata, Ediciones Oficiales, Facsímil de la primera edición de 1940, vol 1 y 2.

CLAPARÈDE, E. (1923), *La asociación de ideas*. Madrid, Jorro.

- CREMIN, M. A. (1970), *La transformación de la escuela*. Buenos Aires, Bibliográfica Omeba.
- DEBESSE, E. y MIALARET, G. (1974), *Historia de la pedagogía*. Barcelona, Oikos-Tau, vol. 1.
- DEWEY, J. (1958), *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DI GREGORI, M. C. y CASTIÑEIRAS, M. (2001), "El conocimiento en situación en la concepción pedagógica de Dewey. Su incidencia en las prácticas pedagógicas del Internado del Colegio Nacional de la UNLP (1910-1920)", ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Cipolletti (Río Negro), Universidad Nacional del Comahue.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1996), "Lecturas y lectores de Dewey en la Argentina (1900-1950)". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE), Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Año V, Nº 8, mayo: 59-68.
- DUSSEL, I. (2001), "¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX". En: PINEAU, P. CARUSO, M. y DUSSEL, I., *La escuela como máquina de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
- ELHM, A. (1918), *L'éducation nouvelle*. París, Alsatia.
- FILHO, L. (1966), *Introducción al estudio de la "Escuela Nueva"*. Buenos Aires, Kapelusz.
- FINOCCHIO, S. (coord.), GINESTET, M. LEGARRALDE, M. MARCANTONIO, F. y STAGNO, L. (2001), *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos para su Historia*. La Plata, Al Margen.
- HEIBREDER, E. (1964), *Psicologías del siglo XX*. Buenos Aires, Paidós.
- LÓPEZ DE NELSON, E. (1907), *La escuela y la vida. Lecciones de pedagogía práctica*. "Prólogo". Buenos Aires, Coni Hermanos.
- DEL MAZO, GABRIEL (1941). *La reforma universitaria*. La Plata, Centro de Estudiantes de Ingeniería, UNLP.
- MERCANTE, V. (1918), *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Buenos Aires, Cabaut.
- _____ (1920), *Metodología especial de la Enseñanza Primaria (Primer curso)*. Buenos Aires, Kapelusz.
- _____ (1927), *Paidología. Estudio del alumno*. Buenos Aires, M. Gleizer.
- _____ (1928), *Pedagogía. (Primera parte)*. Buenos Aires, Kapelusz.
- _____ (1930), *Pedagogía (Primer curso)*. Buenos Aires, Kapelusz.

- OTTAWAY, A. K. C. (1965), *Educación y sociedad. Introducción a una sociología de la educación*. Buenos Aires, Kapelusz.
- POPKEWITSZ, TH. (1997), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.
- PUIGGRÓS, A. (1991), *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- SOLER, R. (1968), *El positivismo argentino*. Buenos Aires, Paidós.
- SKIDELSKY, R. (1972), *La escuela progresiva. Abbosholme, Summerhill, Gordonstoun*. Barcelona, A. Redondo.
- SOUTHWELL, M. (2003), *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historia y de fundaciones*. La Plata, Edit. Universidad Nacional de La Plata.
- SPENCER, H. (1857), *El progreso, su ley y su causa*. Madrid, La España Moderna, s/f.
- _____ [1861] (1912), *Essays Intellectual, Moral and Physical*. S/d.
- STANLEY HALL, G. [1905-1907] (1918), *Adolescence, its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nueva York y Londres, D. Appleton and Company, vol 1.
- SUASNÁBAR, C. (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, FLACSO-Manantial.
- TEDESCO, J. C. (1988), "La instancia educativa". En: BIAGINI, H. (comp.), *El positivismo argentino*. Buenos Aires, Ediciones de Belgrano.
- TREVELYAN, G. M. (1955), *English Social History*. Nueva edición. Londres, Longmans Green and Co.