

Francisco Berra y la primera cátedra de Ciencia de la Educación: los orígenes del pensamiento pedagógico entre el naturalismo y el positivismo

Claudio Suasnábar¹

Resumen

4

El surgimiento de un campo disciplinar de la educación en Argentina se produce en simultáneo a su configuración mundial. Así, los inicios de su institucionalización en el ámbito universitario lo encontramos en la creación de la cátedra de Ciencias de la Educación en 1896 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Usualmente, el período de conformación del sistema educativo está asociado al momento de difusión y expansión del positivismo pedagógico como ideología educativa. Esta corriente de pensamiento si bien tendrá su mayor expresión con la creación en 1905 de la Sección Pedagógica bajo la dirección

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), CONICET, Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular de Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata y Profesor Titular de Política Educativa en la Universidad Nacional de las Artes. Investigador Principal del Programa «Educación, conocimiento y política» de la FLACSO Sede Argentina. Contacto [csuasnabar@gmail.com].

de Víctor Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, también tuvo una fuerte influencia en la UBA a través de Carlos Octavio Bunge sucesor de Berra en la cátedra, quién desempeñará el cargo hasta su fallecimiento en 1918. Al respecto, la historiografía del período ha prestado casi nula atención al pensamiento pedagógico de Francisco Berra, relegando su figura al papel de precursor como primer catedrático de Ciencia de la Educación y primer director de escuelas. En este sentido, el artículo focaliza su interés en algunos rasgos del pensamiento educativo en sus orígenes donde se observa claramente la tensión entre naturalismo y positivismo.

Palabras clave

Pedagogía, ciencias de la educación, positivismo, campo educativo, Universidad.

Abstract

The emergence of a discipline of education in Argentina field occurs simultaneously with its global configuration. Thus, the beginnings of its institutionalization in the university field is found in the creation of the Chair of Educational Sciences in 1896 in the Faculty of Philosophy and Arts of the UBA. Usually, the period of formation of the educational system is associated to the moment of dissemination and expansion of pedagogical positivism as an

educational ideology. This current of thought will have its greatest expression with the creation in 1905 of the Pedagogical Section under the direction of Víctor Merchant in the UN of La Plata, should also be located in this trend to the successor of Berra in the chair of the UBA, Carlos Octavio Bunge who will serve until his death in 1918. In this regard, the historiography of the period has paid almost no attention to the pedagogical thought of Francisco Berra, relegating his role to the role of pioneer as the first professor of Science of Education and first director of schools. In this sense, the article focuses its interest on some features of educational thought in its origins where the tension between naturalism and positivism is clearly observed.

Keywords

Pedagogy, educational sciences, positivism, educational field, University.

Introducción

Hacia fin de siglo XIX emerge a nivel internacional un campo disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos (esto es, especializado en la producción y difusión de conocimiento sobre la educación), estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, y por otro, a las demandas de calificación profesional. De tal

manera, la expansión educativa generó una fuerte demanda por teoría en la medida que dichos sistemas se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos. Por ello, la producción teórica no solo expresa la demanda por legitimar la ideología educativa y la regulación que suponía el gobierno de la educación sino también respondía a la necesidad de formación y certificación (Hosftetter y Schneuwly, 2004 y Suasnábar, 2013).

En Argentina el surgimiento y expansión de un campo disciplinar de la educación se produce en simultáneo a su configuración mundial. Así, la transformación de un *cuerpo de saberes referidos a la educación* en un *campo de conocimiento legitimado socialmente* supuso los procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agentes e instituciones que —desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX— que se desplegaron tanto en el campo burocrático estatal como en el ámbito universitario (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

En este marco, la creación de la cátedra de Ciencias de la Educación en 1896 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA constituye el inicio de la institucionalización de este campo en la Universidad². Con todo, la escasez de alumnos retardaría el dictado de la materia hasta 1898 cuando es designado Francisco

² La conformación de los inspectores como cuerpo especializado y la emergencia de un campo de saberes técnico-pedagógicos orientados a la regulación y control del sistema marcará el inicio de su institucionalización en ámbito del Estado.

Berra, por entonces, Director de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, quién impartirá clase hasta su muerte en 1906.

Usualmente, el período de conformación del sistema educativo está asociado al momento de difusión y expansión del positivismo pedagógico como ideología educativa. Esta corriente de pensamiento si bien tendrá su mayor expresión con la creación en 1905 de la Sección Pedagógica bajo la dirección de Víctor Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, también tuvo una fuerte influencia en la UBA a través de Carlos Octavio Bunge, sucesor de Berra en la cátedra, quién desempeñará el cargo hasta su fallecimiento en 1918.

Sin embargo, la historiografía educativa del período ha prestado poca o casi nula atención al pensamiento pedagógico de Francisco Berra, relegando su figura al papel de precursor como primer director de escuelas y primer catedrático de Ciencia de la Educación³. En este sentido, el presente artículo focaliza su interés en un corpus de textos del autor que nos posibilitan, por un lado, explorar algunos rasgos del pensamiento pedagógico en sus

³ Entre las excepciones podemos mencionar el estudio de Carbone de Palma, (1970) sobre los orígenes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA y aquellos trabajos más específicos como los de Coll Cárdenas (2009) y Harispe (2015) que analizan ciertas facetas de Berra, pero sin adentrarse en su pensamiento pedagógico. Quizás el trabajo más ambicioso sea el de Echenique (1981) que profundiza en su trayectoria profesional e intelectual desde la clave de su aporte al pensamiento filosófico americano. Con todo, una limitación de estos trabajos remite al escaso diálogo con la historiografía educativa nacional e internacional.

orígenes que —como veremos— se ubica en un momento de transición entre una visión naturalista sobre la educación y el positivismo propiamente dicho. Asimismo, dicho corpus también nos permite aproximarnos a los circuitos y redes de difusión del pensamiento educativo a nivel internacional, a través de las citas y referencias bibliográficas. Por otro lado, este análisis del pensamiento de Berra también nos permite discutir (o al menos poner en cuestión) cierta visión homogénea y/o monolítica que conlleva la propia denominación de positivismo pedagógico.

Planteado de esta manera, el artículo se organiza en dos grandes secciones. La primera presenta un breve balance del positivismo en la historiografía académica y en la historiografía educativa, el cual nos permite visualizar no solo los avances del conocimiento en uno y otro campo sino particularmente la falta de diálogo e intercambio que ciertamente condiciona y limita las interpretaciones y análisis. La segunda sección analiza el pensamiento educativo de Berra explorando tres aspectos relevantes: en primer lugar, las influencias del cientificismo, el evolucionismo y el naturalismo, en segundo lugar, los fundamentos psicológicos del sujeto que aprende y su concepción tripartita de la formación (desarrollo moral, intelectual y físico), y en tercer y último lugar, las tensiones sobre la definición y características de la disciplina que oscilará entre pedagogía y ciencia de la enseñanza o didascología. Hacia el final, a modo de conclusiones se recapitulan los principales hallazgos.

El positivismo en la historiografía académica y en la historiografía educativa

Como es sabido, el positivismo como corriente intelectual ejerció una fuerte influencia no solo en el pensamiento social latinoamericano sino también en la propia configuración de los Estados Nacionales y las políticas públicas que impulsaran los distintos países de la región (Zea, 1976). Con todo, el acuerdo sobre la centralidad del positivismo dejó abierta una serie de líneas de indagación sobre las cuales existe menos consenso que remiten, por un lado, a las diferencias nacionales de apropiación y recreación de las ideas sociales y orientaciones políticas, y por otro, a las distintas valoraciones e interpretaciones sobre sus realizaciones en cada uno de los países.

En el caso de Argentina, la producción historiográfica de las últimas tres décadas ha sido prolífica en el estudio del período 1880-1916, y particularmente de la orientación y acción de las elites intelectuales y políticas. Al respecto, digamos que con el retorno a la democracia de comienzos de los años ochenta, una serie de trabajos inscriptos en el campo de la historia de las ideas como los de Hugo Biagini (1985) y Oscar Terán (2000), entre otros, retoman la preocupación por el positivismo iniciado en los años cincuenta y sesenta (Perelstein, 1952 y Soler, 1968). Estas investigaciones han aportado una caracterización más compleja y diversificada del positivismo como corriente intelectual que estará marcado por las distintas recepciones y apropiaciones de los autores canónicos. Precisamente, estas diferentes modulaciones del discurso positivista vuelven problemática la propia

denominación que termina incluyendo un heterogéneo, y a veces, contradictorio espacio de corrientes, posicionamientos y agentes.

Por ello es que autores como Terán prefieren el término *cultura científica* para designar «[...] aquel conjunto de intervenciones teóricas que reconocen el prestigio de la ciencia como dadora de legitimidad de sus propias argumentaciones» (Terán, 2000: 9) de manera de incluir aquellos textos y autores de inspiración *cientificista*, pero a su vez, diferenciarlos analíticamente del positivismo *stricto sensu*. En este sentido, Terán caracterizará esta corriente como:

Receptor de una parte del legado kantiano, el positivismo desecha por incognoscible todo lo que no sea experimentable a través de los sentidos. En esto reside su «fenomenalismo»: el sujeto cognoscente debe atenerse a los «hechos», entendiendo por tales a los fenómenos accesibles a la experiencia sensible. Estos datos se vincularán entre sí mediante un conjunto de regularidades constantes o «leyes». Semejante criterio cognoscitivo y de prueba rige para el conjunto de los conocimientos, y esta «unidad de la ciencia» impide la aceptación de metodologías diferenciadas para fenómenos pertenecientes a distintos órdenes de realidad que el positivismo, precisamente, se niega a admitir: sólo hay hechos vinculados por las leyes. Esto implica declarar fuera del rango de los conocimientos legítimos a los contenidos de la religión y la metafísica, pero también de las disciplinas que contienen juicios de valor como la ética, puesto que ésta se compone de

juicios prescriptivos que refieren no a la realidad sensible sino al ámbito inexperienciable del deber ser (Terán, 2000: 83-84).

8

Por otro lado, estudios más recientes han focalizado su interés en las relaciones entre formación del Estado, emergencia de la ciencia social y la constitución de las elites políticas e intelectuales, los cuales si bien su objeto de investigación no es el positivismo aportan nuevas evidencias y explicaciones que posibilitan valorar más ajustadamente el papel de esta corriente de pensamiento durante el período de conformación de la Argentina moderna. Entre los numerosos trabajos, mencionamos el estudio de Eduardo Zimmermann (1994) sobre la emergencia de una corriente liberal reformista que impulsará la intervención estatal en áreas sociales cuya particularidad será la de agrupar diversas vertientes políticas como liberales, católicos y socialistas. Desde este ángulo, la *cultura científica* delinea las coordenadas del pensamiento finisecular que explica en buena medida el peso de los nuevos principios filosóficos y de las distintas variantes del positivismo en el diseño institucional y las formas de intervención estatal que impulsaría este sector de liberales reformistas.

Asimismo, los trabajos de Neiburg y Plotkin (2004) y de Plotkin y Zimmermann (2012a y 2012b) sobre las modalidades de constitución del conocimiento social y de las elites técnicas estatales en nuestro país constituyen un valioso aporte para la comprensión de los procesos de conformación de campos disciplinares. Esta línea de indagación postula que el

conocimiento social se produce en el entrecruzamiento de campos disciplinares en constitución con las demandas del Estado, así como también que estos saberes expertos (saberes de Estado) posibilitaran la institucionalización de nuevas agencias estatales y de cuerpos especializados. Este conjunto de trabajos marca claramente un desplazamiento de la problemática del campo de la historia de las ideas —que como vimos giró alrededor de la pregunta por el positivismo— hacia un cruce entre una historia de las elites estatales, una historia de las disciplinas y una historia de las agencias estatales. Este cambio de énfasis explica en parte el consenso alrededor de la noción de cultura científica y de pensar el positivismo no como una corriente homogénea sino más bien un campo discursivo con múltiples modulaciones.

En la historiografía educativa el positivismo pedagógico ha estado fuertemente asociado al proceso de conformación del sistema educativo nacional, reconocimiento en que coincidirán las distintas tradiciones intelectuales, aunque diferirán en las interpretaciones y valoraciones. En este sentido, el debate historiográfico en educación parece todavía anclado en la clave binaria de positivismo y espiritualismo (reacción antipositivista) que se instaló como sentido común pedagógico desde mediados del siglo XX, hecho que da cuenta también del limitado diálogo de la historiografía educativa con la producción reciente de la historiografía académica.

El libro de Manuel Solari (1949) consagrado como el *manual* de historia de la educación argentina para las escuelas

normales y los posteriores institutos de formación docente resulta representativo de una forma tradicional de hacer historia que combina una narrativa teleológica y moralizante apoyada en una reconstrucción acontecimental e ideográfica del pasado. Desde esta visión, el trabajo postula una periodización organizada desde aquella clave analítica dedicando un capítulo a *La educación en la época de la influencia positivista (1880-1920)* y otro a *La educación en la época de la reacción anti-positivista (1920-1943)*. En el primero retoma una caracterización anterior donde identifica, por un lado, el positivismo normalista representado por Pedro Scalabrini y José María Torres cuya base institucional fue la Escuela Normal de Paraná, y por otro, el positivismo universitario representado por Víctor Mercante, Rodolfo Senet y Leopoldo Herrera, entre otros; que se instalaran en la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata. En el segundo capítulo mencionado resulta revelador de cómo construye la oposición entre positivismo y antipositivismo, al retomar la crítica de Alejandro Korn a la pedagogía normalista señalando que «[...] influida por el positivismo y el cientificismo, se limitara al estudio de los medios educativos, fundándolos en una psicología naturalista y experimental que pretendió “medir” todo lo que pasa en el espíritu, y establecer “leyes psicológicas”» (Solari, 1949: 222). En este malestar Solari encuentra las razones del *afán de renovación de la escuela primaria* que caracterizará este período y cuyos representantes serán José Rezzano, Juan Mantovani y Hugo Calzetti, entre otros.

La publicación del libro de Juan Carlos Tedesco (1970 [1986]) marca el inicio de una renovación historiográfica que, tomando distancia de los trabajos anteriores, incorpora una mirada sociopolítica en la historia de la educación argentina. Desde esta perspectiva, el estudio del pensamiento pedagógico se vuelve un objeto complejo que debe analizarse en relación a las orientaciones de política y los cambios internos del sistema educativo. En este sentido, el análisis del positivismo de Tedesco parte de cuestionar la visión extendida que asocia la influencia de esta corriente con el sistema educativo tradicional, y por el contrario reconoce un espacio de posiciones y alternativas de acción pedagógica más complejo que oscilaría entre *el directivismo y el espontaneísmo*, ya presentes desde los orígenes de la expansión educativa. De esta manera, polemizando con la visión tradicional de Solari, señala que:

La peculiaridad de la alternativa positivista consistía, por lo tanto, en proponer una estructuración de la acción pedagógica destinada a superar las características originales de los actores del proceso. En este sentido y más allá del pesimismo y el fatalismo biológico, reconocidos como punto de partida, la propuesta didáctica del positivismo tendía a garantizar el progreso individual a través de estrategias que movilizarán, externamente, las capacidades naturales individuales (Tedesco, 1986: 269).

Como parte de este movimiento de renovación historiográfica, la aparición de la colección de libros dirigido por Adriana Puiggrós en la década de 1990 constituye un intento de construir una lectura diferente de los orígenes de la educación argentina que, sin cuestionar de plano la interpretación de Tedesco⁴, se propone dar cuenta del campo de disputa entre las tendencias que denomina *normalizadores laicos* que sostuvieron la educación laica y estatal «[...] como una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y la posibilidad de surgimiento de discursos pedagógicos proveniente del naciente bloque popular» (Tedesco, 1986: 41) y la tendencia *democrático radicalizada* que sin ser un grupo homogéneo coincidirían en oponerse a «[...] la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias y formas de vinculación donde primara la violencia simbólica» (Tedesco, 1986: 43) por lo cual impulsaron la participación de la comunidad educativa y experiencias de cogestión.

En este marco el positivismo para Puiggrós si bien ejercerá una amplia influencia sobre las distintas tendencias pedagógicas, claramente será un rasgo de los normalizadores. El capítulo 4 *Sujeto pedagógico y control social* del primer tomo de la colección estará dedicado al análisis de la estrategia impulsada por ese sector desde una perspectiva foucaultiana señalando que:

⁴ «No puede establecerse una correlación directa entre los intereses económico-sociales de los sectores del bloque dominante y las estrategias educativas. Existieron, sin embargo, proyectos que enfrentaron duramente la idea de una educación concebida como mediación política» (Puiggrós, 1990: 38).

La utilización del espacio y del tiempo educativos para generar y disciplinar sujetos sociales fue una estrategia integrante de la concepción sarmientina, usada intensamente por las generaciones posteriores al 80, que la convirtieron en una operación de control social. [...] Así, desde el sistema escolar, los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso eclesiástico, y los discursos familiares y de clase del hijo del inmigrante (Puiggrós, 1990: 115).

Desde esta caracterización, Puiggrós desgranará diferentes críticas a los normalizadores positivistas como Víctor Mercante (*racismo, elitismo y soberbia étnico-cultural*) que como fue apuntado impulsarán una táctica escolar orientada al control social que «[...] eligió la vía de la imposición» (1990: 116). No obstante, también reconoce el esfuerzo de este pedagogo para las «[...] diferencias entre los individuos y las masas» y su preocupación por «[...] construir una pedagogía moderna, desde una imagen de modernidad donde la masificación de la sociedad argentina era decisiva» (1990: 144).

Esta apretada síntesis de los principales estudios que directa o indirectamente analizan el positivismo en educación nos revela, por un lado, un avance y profundización en el conocimiento del fenómeno impulsado por la renovación historiográfica iniciada en los sesenta que se manifiesta en una ampliación del instrumental teórico-metodológico y la

emergencia de nuevos problemas. Por otro lado, y como señalamos antes se observa un escaso diálogo de los historiadores de la educación con la producción de la historiografía académica que queda en evidencia por la persistencia de interpretaciones que siguen ajustando cuentas con el positivismo pedagógico. Quizás esta recurrencia también expresa una mirada excesivamente local/nacional como si los procesos de conformación de los sistemas educativos y del pensamiento pedagógico no se dieran en el marco de procesos de difusión y expansión de carácter global/internacional.

En este sentido, la importancia de la dimensión internacional, trasnacional y comparada en la historia de la educación ha posibilitado construir una mirada más compleja y contradictoria de los distintos objetos de estudio que contraría las narrativas excesivamente localistas y autocentradas (Fuchs, 2007 y Lawn, 2014). Al respecto, y retomando la cuestión del positivismo en educación nos parece muy ilustrativo y enriquecedor los distintos trabajos de Marc Depaepe (2001) que claramente se inscriben en un historia intelectual y comparada de la educación.

Para este autor, la difusión de la *investigación experimental* en educación no fue un fenómeno aislado de Europa sino más bien una tendencia mundial que abarcó los Estados Unidos, América Latina y Japón. La explicación del creciente interés por los estudios experimentales operado entre 1890 y 1940 remite a la convergencia de cuatro corrientes intelectuales propias del siglo XIX: el positivismo entendido como aquella confianza ilimitada en la ciencia, el darwinismo y la teoría de la evolución que

aportaría una explicación sobre las diferencias sociales, la consagración del método de las ciencias naturales como el método científico (aplicable a los estudios del hombre) y la centralidad de la medición, y por último, el movimiento de reforma educativa que expresará los deseo de renovar la educación y la promoción de una profesionalización de las intervenciones educativas. A su vez, la expansión de la investigación experimental en educación será acompañado por un desarrollo institucional que se manifestará en la constitución de numerosos laboratorios, institutos y asociaciones, la creación de revistas y literatura especializada, y la organización de congresos nacionales e internacionales.

A nivel conceptual, la difusión de la investigación experimental impulsaría la conformación de distintos campos de conocimiento como la psicología experimental y la pedagogía experimental que con distinta suerte compartiría aquella visión científicista fuertemente asentada en la observación, la experimentación y la medición. Más aún, el sueño positivista se manifestará en la pretensión de conformar un campo disciplinar único tal como el que va proponer Alexander Bain de una *ciencia de la educación* con base en la psicología y la fisiología o la *paidología* como ciencia unificada alrededor del estudio del alumno, esto es, del niño en situación de aprendizaje (Dussel, 2014). Esta nueva disciplina expresó una tentativa de fusionar los estudios sobre el niño provenientes de la psicología y la pedagogía a fin de integrarlos en el seno de un modelo positivista de la ciencia. En rigor, la paidología se volvería un movimiento

internacional que, si bien tendría una corta vida, logró interesar y movilizar a amplias franjas de educadores, pedagogos y psicólogos en todo el mundo, contando entre sus difusores locales a Víctor Mercante.

Francisco Berra y la primera cátedra de Ciencia de la Educación

Como apuntamos al inicio, la creación de la cátedra de Ciencia de la Educación en 1896 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA marca el inicio de la institucionalización de la educación como campo disciplinar en la universidad, el cual se inscribe claramente en el contexto de la cultura científica que caracterizará el pensamiento finisecular.

En este sentido, podemos decir que la reflexión pedagógica de Berra que desarrollará desde esta cátedra se ubica en un momento de transición entre una visión naturalista sobre la educación y el positivismo propiamente dicho. De esta manera, en su producción intelectual convergen, por un parte, una concepción naturalista perceptible en las influencias del cientificismo de Spencer y el evolucionismo de Darwin como también en el naturalismo de las ideas pedagógicas de Rousseau y Pestalozzi. Y, por otra parte, los fundamentos psicológicos que articulan una noción sensual-empirista, la teoría de las facultades y una concepción tripartita del sujeto (desarrollo moral, intelectual y físico) y de su formación. Asimismo, este carácter transicional de su pensamiento también se manifiesta en las tensiones sobre la definición y características de la disciplina que,

como veremos más adelante, oscilará entre la pedagogía y una ciencia de la enseñanza o didascología. En lo que sigue intentaremos profundizar en cada uno de estos aspectos a partir del análisis de las distintas obras de Berra.

El libro *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza* publicado en 1896 es aquel que resulta más ilustrativo de la influencia del naturalismo en el pensamiento pedagógico de Berra. Esta corriente parte del supuesto que el hombre y la sociedad se desarrollan conforme a leyes de la naturaleza, y por tanto como en el orden natural las posibilidades de cada individuo están determinadas por sus particularidades biológicas y el medio ambiente en general. La cita que sigue no solo revela este tipo de argumentación sino también introduce otro elemento central que es parte constitutiva de la concepción naturalista como es la homología entre orden natural y orden moral por el cual las leyes naturales devienen un principio o deber fundamental.

El examen de lo existente a que alcanzan nuestros medios de percepción nos da la certeza de que el Universo entero está regido por leyes i de que una de éstas es la de desenvolvimiento, en virtud de la cual todo se transforma, se hace más complejo, multiplica las variedades de su potencia, de su acción, i de los efectos de su actividad. A esa ley está sujeto el individuo humano, i como nada se hace o se deja de hacer en el orden natural sin que se siga una consecuencia, como el cumplimiento de las leyes naturales es fuente de satisfacción, por lo mismo que es necesidad de la

existencia, en tanto que la inobservancia es origen de sufrimiento, por lo mismo que es contraria al modo de ser natural, resulta que la sanción propia de la naturaleza compele al ser humano a reconocer en la ley del desenvolvimiento un principio de sus acciones, esto es un *deber fundamental*⁵. Por manera que todo acto que conduce al desenvolvimiento humano es *bueno* en principio, i es *malo* todo acto incompatible con el deber fundamental. I pues no pueden los individuos desenvolver su personalidad si no se instruyen i se educan, se sigue que todos los individuos nó solo tienen el poder i la necesidad orgánica, si no también el deber de instruirse i de educarse, el deber de aprender (Berra, 1896: 13-14).

Como parte de la cultura científica finisecular, el racionalismo kantiano constituye otro rasgo destacado del pensamiento pedagógico de Berra, el cual resulta perceptible en todas sus obras, pero especialmente cuando intenta definir y caracterizar el campo disciplinar. Al respecto, recordemos la posición crítica de Kant frente al empirismo al señalar que para comprender el mundo no basta con la percepción sensible sino va a acompañado por las categorías del pensamiento. Así, derivado de esta gnoseología establece la distinción entre teoría pura y teoría aplicada que ciertamente delimita el vínculo entre teoría y práctica. En el caso de Berra las huellas de este racionalismo

kantiano lo podemos observar en su caracterización de la pedagogía como disciplina.

La pedagogía es ciencia i ejecución, teoría i práctica. La teoría que le sirve de fuente es *pura* i se aprende observando o experimentando cosas i hechos. La teoría que contiene los preceptos según los cuales se ha de enseñar, es *aplicada* i se adquiere pensando, esto es, sacando consecuencias racionales de la teoría pura. La práctica es el *acto de enseñar* en conformidad con aquellos preceptos (Berra, 1896: 33-34).

Este argumento será profundizado en las conclusiones del libro para resaltar la tensión entre teoría y práctica que recorre la reflexión pedagógica, así señala que:

[...] la pedagogía no es una mera colección de reglas empíricas, más o menos variables por fuerza de las circunstancias, i si un cuerpo de principios generales, de leyes verdaderas en todos los países i en todos los tiempos, que se infieren racionalmente de la naturaleza entera, pero sobre todo de la naturaleza humana, i que se aplican, también racionalmente al trabajo de enseñar. Es ciencia aplicada, teoría aplicada, que tiene su punto de partida en las ciencias puras i su punto de arribo en la práctica del magisterio, i que pasa de uno al otro mediante un proceso lógico rigurosos, como todas las ciencias que se dirigen a satisfacer inmediatamente necesidades del hombre (Berra, 1896: 299-300).

⁵ Las cursivas son del autor.

No cabe duda que *Apuntes para un curso de pedagogía* que inicia su escritura en 1877 y recién culminaría en 1883 condensa los esfuerzos de Berra por formalizar su pensamiento pedagógico, el cual también da cuenta de su voluntad de sistematizar la vasta producción educativa de su época. Ciertamente, a lo largo de más de setecientas páginas retoma y profundiza argumentos ya esbozado en el *Resumen...* como también en trabajos anteriores como la *Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales* de 1882 y que luego de manera más estilizada desarrollará en sus últimas producciones como las *Notas acerca de la Ciencia de la Educación* que resumen las primeras conferencias del curso de 1903.

De los múltiples aspectos que contiene *Apuntes...* nos interesa resaltar dos problemáticas que, a nuestro juicio, muestran claramente el carácter transicional del pensamiento pedagógico de Berra entre el naturalismo y el positivismo. En este sentido, la primera remite a la cuestión de cómo llega a enunciar las leyes de la enseñanza y la influencia de Pestalozzi y Herbart en su definición, mientras que la segunda problemática nos introduce en los fundamentos psicológicos del sujeto que aprende.

Como es sabido, la ideología educativa de los reformadores que impulsaron la expansión de la escuela y el avance de la instrucción masiva en el siglo XIX fue la llamada pedagogía moderna que recupera y sintetiza la reflexión educativa de Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart. Al respecto, el pensamiento de Berra resulta interesante la mezcla híbrida entre

el cientificismo evolucionista y la influencia pestalozziana (y en menor medida herbartiana) que se manifiestan en la centralidad de la finalidad moral de las leyes de la enseñanza y en la base psicológica fundada en el intuicionismo sensual-empirista y la teoría de las facultades (Márquez, 1962 y Feldman, 2010).

De tal manera, el propósito de la enseñanza primaria según Berra no es otro que la de *satisfacer una necesidad*, ahora bien, ¿a cuáles se refiere?

7. Hombre ó mujer, todo individuo de la especie humana está subordinado á las leyes naturales, que se cumplen fatalmente en cuanto rigen su organismo físico; y libremente, en cuanto se refieren al orden moral. La ley fundamental de sus acciones voluntarias, es la del *perfeccionamiento de la personalidad*; reconocémosla en el progreso que naturalmente se opera en el individuo, desde que nace hasta que muere, y en la humanidad, á medida que los siglos transcurren. [...] Continuar ese progreso, es el objeto del deber, es la ley suprema de nuestras acciones, ley natural, y por lo mismo universal, eterna, inmutable. La moralidad consiste en cumplirla, lo inmoralidad en violarla (Berra, 1877: 10).⁶

Como se puede apreciar en la cita precedente, la moralidad es el mandato de la ley natural que obliga al perfeccionamiento de la personalidad de todo individuo hombre

⁶ Las cursivas son nuestras.

o mujer⁷. A partir de esta definición Berra postula los dos principios fundamentales de la enseñanza de los cuales derivará diecisiete (17) leyes específicas. El primer principio marca la vinculación (o como señala el autor la correlación) entre la enseñanza y el ideal de perfeccionamiento y lo enuncia de la siguiente manera:

La relación de conformidad ó de conveniencia de la enseñanza con el fin moral de los individuos, es una de sus leyes fundamentales: ley, porque es una relación

⁷ Respecto del concepto de la enseñanza primaria Berra señala que: «He estudiado el ser humano en los primeros años de su existencia, y me propongo inducir de los numerosos hechos observados, los principios y leyes generales de la enseñanza primaria. Resulta del capítulo anterior que la persona es un sér dotado de aptitudes corporales y mentales íntimamente relacionadas entre si. Resulta también que su naturaleza, que se opera en él una evolución constante, un desarrollo, un crecimiento de voluntad y fuerzas, que lo hacen cada vez más apto para cumplir las funciones propias de cada aptitud. [...] Este perfeccionamiento se verifica en virtud de una ley que se revela en la perpetuidad y universalidad de los fenómenos. Es natural, rige á la especie humana, y por su inherencia, necesario le es al individuo cumplirla, porque si no la cumple, infringe el orden natural, y como sanción, sufre y muere. La necesidad del cumplimiento es el principio fundamental de la moralidad, y por esto el individuo tiene el deber de propender por el uso de todas sus fuerzas y de los medios externos que están á su disposición, á que se realice el desenvolvimiento constante de los físico y psíquico de su persona, es decir, tiene el deber de obrar en armonía con la ley fundamental de su existencia. La conformidad de esta ley con las acciones, es *el bien*, ó *lo bueno*; la disconformidad es *el mal*, ó *lo malo*. Producir, pues, las buenas obras, y no las malas, debe ser la regla de las aspiraciones» (1888: 214).

necesaria, ineludible, constante, universal y eterna; fundamental, porque es la primera, porque o hay otra á que esté subordinada ó de la cual derive, porque ella de ella depende todas las condiciones de eficacia. Esa relación es un verdadero principio, al que llamaré *principio de correlación de la enseñanza con su fin*, ó simplemente, por ser mas breve, *principio de correlación final* (Berra, 1877: 221).

El segundo principio que denomina de correlación subjetiva (*sugetiva*) postula la relación de conformidad entre la enseñanza y los fundamentos psicológicos del sujeto que aprende. Y señala que:

Esta relación de la enseñanza con la naturaleza del alumno es eterna y constante, porque jamás se interrumpe; es universal, porque es inherente á todos los individuos de la especie humana, sea cual sea su sexo, edad, color, temperamento y nacionalidad, es necesaria, porque no se puede prescindir de ella sin desvirtuar la enseñanza; y por tanto es una ley. Además es inderivada, originaria, raíz de todas las condiciones; por tanto es una ley fundamental, un principio, que designaré con el nombre de *principio de correlación entre la enseñanza y el sugeto que aprende*, ó por más brevedad, *principio de correlación sugetiva* (Berra, 1877: 223).

La cuestión del sujeto que aprende es otro aspecto que marca claramente la diferencia entre naturalismo y positivismo en educación. Si en esta última corriente, la psicología experimental se transforma en el fundamento casi excluyente ya no solo de la reflexión pedagógica sino también didáctica, en el caso de Berra los rasgos del sujeto que aprende se inscriben en el intuicionismo característico de la pedagogía moderna. Dicha concepción en nuestro autor combina, por un lado, una psicología sensual-empirista que se apoya en la intuición, esto es, en la experiencia sensible (ver, tocar, oír) que genera ciertas imágenes mentales, y por otro lado, la llamada teoría de las facultades que parte del supuesto que la mente desarrolla múltiples funciones tales como razonamiento, memoria, juicio, imaginación, etcétera, donde el aprendizaje consiste precisamente en el ejercicio de dichas facultades⁸. La cita siguiente constituye un buen ejemplo de los

⁸ Así, la teoría de la disciplina mental o psicología de las Facultades plantea que «El ejercitar las funciones las hace aptas para, cualquier situación en que dicha función fuera requerida, así como el ejercicio de un músculo lo desarrolla, le da mayor potencia y lo un modo de “entrenamiento”. Con el adiestramiento y la práctica sistemática, la mente cobra fuerza, agilidad y rapidez, y estas características se exhiben generalmente en toda clase de situaciones. El ejercicio causaba efectos permanentes en la mente aumentando la eficacia de ésta. El uso de la memoria mejoraba esta facultad, el uso del razonamiento o del juicio otorgaba un mayor poder a ambas funciones. Las materias de estudio no fueron sino el medio para el ejercicio de las funciones intelectuales. Las funciones intelectuales necesitaban un material con el cual entrenarse, ejercitarse, no interesando la índole de este material, ni su valor práctico. Las asignaturas fueron medios, no poseyendo un fin en sí mismas. Se

rasgos del sujeto de aprendizaje y de los fundamentos psicológicos sustentado por nuestro autor.

10. Con estas cualidades del carácter [tendencia del hombre a obrar bien], deben concurrir las de las facultades cognoscitivas. No basta el estar dotado de benevolencia, se requiere también potencia mental. Por medio de los sentidos conocemos las cosas materiales, sus propiedades, sus leyes, sus relaciones. El conocimiento es mas acabado y perfecto, cuando mas desarrolladas son las aptitudes con que lo adquirimos. El que nada siente, nada conoce. [...] Lo que he dicho de los sentidos, puedo afirmar de la inteligencia, de la imaginación, de la memoria, de la voluntad y de las fuerzas orgánicas (Berra, 1877: 12).

Ciertamente, la teoría de las facultades como fundamento psicológico ya estaba presente en una de las primeras intervenciones de Berra en el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 titulada *Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales*. Este trabajo resulta muy ilustrativo puesto que el debate gira alrededor de si cada asignatura o material de instrucción debe enseñarse por uno o varios métodos. Como se podrá apreciar, Berra establece una relación no lineal entre las

les valoraba en la medida en que sirvieran para el desarrollo de una facultad». Cfr. Márquez, Á. D. (1962). *Didáctica y Psicología. La guía del aprendizaje*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná Entre Ríos, pp. 11-12.

facultades del sujeto, los métodos de conocimiento y los contenidos de la asignatura.

Qué es estudiar, aprender, adquirir conocimientos? Es aplicar las facultades cognoscitivas á los objetos que se han de conocer. Pero los métodos no son otra cosa que el modo como estas facultades proceden naturalmente en el acto de conocer; luego, si hemos de dar solución á los problemas metodológicos planteados, habremos de estudiar las facultades mentales, la manera como espontáneamente proceden, para inferir de ahí las conclusiones buscadas (Berra, 1882: 13).

17

Más adelante Berra caracteriza los nueve (9) métodos de conocimiento (intuitivo, comparativo, analítico, sintético, analítico-sintético, inductivo, deductivo, generalización y abstracción), y finalmente concluye que:

Y pues si el estudio de cada materia há menester el empleo de varios métodos, ¿cuántos y cuáles han de ser estos? Basta ser consecuente, para responder con verdad á la pregunta. Por lo mismo que cada clase de ideas exige un método distinto, han de emplearse en la enseñanza de cada asignatura *tantos métodos, cuántas sean las clases de nociones que en ella se contengan*; y como es invariable la relación que existe entre cada método y cada clase de conocimientos, se sigue que *los métodos empleados han de ser precisamente los que*

corresponden en el orden natural á los grupos enumerados (Berra, 1882: 21).⁹

La concepción tripartita del sujeto constituye otro aspecto relevante de los fundamentos psicológicos que complementa la teoría de las facultades y el intuicionismo sensual-empirista. Dicha concepción supone que la formación debe orientarse hacia el desarrollo moral, intelectual y físico; las cuales, a su vez, caracterizan la llamada enseñanza primaria.¹⁰

Pero quizás donde más se pueda apreciar el carácter transicional del pensamiento educativo de Berra sea en las tensiones que atraviesan la definición y características de lo que hoy podríamos llamar el campo disciplinar de la educación. En este sentido, nuestro autor oscilará entre la denominación tradicional de pedagogía y la propuesta de nueva disciplina: la ciencia de la enseñanza o didascología. Estas cuestiones si bien están planteadas en textos anteriores, serán desarrolladas con

⁹ Las cursivas son del autor.

¹⁰ En otro pasaje de *Apuntes...* Berra señala que «15. Ahora bien: atenderá á esa triple necesidad del ser humano [el carácter moral de obrar el bien, el desarrollo de las facultades físicas y mentales, y adquisición de conocimientos], es lo que constituye la enseñanza primera. La *enseñanza*, porque enseñar es tanto el emplear los medios que den por resultado el desenvolvimiento de las facultades y la inclinación moral de los sentimientos, como el comunicarle las nociones que el hombre necesita en la generalidad de su situación; y primaria, por que esa enseñanza es la primera en el orden cronológico y la más elemental en el orden lógico, que las personas pueden recibir» (1888: 15-16).

mayor amplitud en uno de sus últimos trabajos *Notas acerca de la Ciencia de la Educación* de 1903 que resumen las primeras conferencias del curso de ese año.

Ciertamente, *Apuntes...* inaugura un *leit motiv* recurrente dentro del campo pedagógico como es la problemática de dotar de cientificidad a la pedagogía que se pone de manifiesto en el esfuerzo intelectual de Berra por afirmar que esta disciplina «[...] no es una mera arte compuesta de preceptos empíricos inconexos, y sí una ciencia inductiva en su parte más general, y en una ciencia deductiva ó, si se quiere, un arte lógicamente deducida, en su parte concreta ó de aplicación» (Berra, 1882: 684).

A su vez, esta búsqueda de legitimidad científica también da cuenta de cierto malestar con el estado de la pedagogía, la cual en *Notas...* tomará la forma de una crítica a buena parte de la literatura pedagógica por su falta de *un plan científico* que transforma esta disciplina en «[...] objeto de creencia, de fe, nó de convicción» (1888: 17)¹¹. Ligado a estas limitaciones, esta misma

¹¹ «En la gran mayoría de los libros no se nota la ejecución de un plan científico, se busca y no se encuentra una concepción en que todas las partes se vinculen á principios superiores filosóficamente investigados. Se reúnen temas particulares numerosos en sus páginas, y se escriben sobre cada tema frases sugeridas ocasionalmente por la práctica, por la imaginación ó por el sentido común. [...] De ahí, de esta estructura anorgánica, han nacido las principales dificultades del estudio de la pedagogía. No habiendo en los más de los tratados corrientes nada que indique un proceso racional, los estudios se ven forzados á fijar su atención en los temas de cada capítulo, á confiar á la memoria las frases justapuestas, y á creer en su veracidad por el solo motivo de la autoridad que

literatura ha generalizado un concepto de pedagogía que evoca «[...] la idea de un cuerpo de doctrina en que se comprende todo el arte del maestro primario de profesión» (Berra, 1903: 15-16).

Para Berra aquí reside una fuente de confusión que se manifiesta en la distinción entre pedagogía y ciencia de la enseñanza, entre arte y ciencia donde la primera significa propiamente «[...] cuidado ó gobierno de los niños. [y] Por extensión ha venido á designar el arte de enseñar á los niños» (Berra, 1903: 20), mientras que la segunda:

La ciencia de la enseñanza es más. No se refiere solamente á la niñez, se refiere a todas las edades del ser humano. No comprende solo la enseñanza común primaria, abarca también la común secundaria, las profesionales, todas las enseñanzas posibles. Y, precisamente, por esto, no se limita a enseñar cómo se debe educar é instruir, ni se atiene precisamente á esta división clásica de la enseñanza, sino que, entendiendo que todo aprendizaje, sea general ó especial, debe ser aprendizaje *de trabajo*, que todo trabajo es guiado por conocimientos técnicos y que estos conocimientos se derivan de la ciencia de la naturaleza, da normas para enseñar las ciencias puras, las teorías técnicas y la ejecución de los trabajos. No se conforma tampoco con inculcar el arte de enseñar, como la pedagogía, sino que, por ser la enseñanza de esta asignatura un trabajo, que

atribuyen al autor. Así la pedagogía es objeto de creencia, de fe, nó de convicción; y esa fe, como todas, fomenta el autoritarismo y engendra la aversión á las reflexiones críticas y la intolerancia» (Berra, 1903: 17).

se realiza mediante la aplicación de nociones técnicas, las cuales surgen de la adquisición experimental de este conocimiento, y extrae racionalmente de él toda la teoría técnica, de modo que los maestros y los profesores puedan realizar el trabajo de enseñanza dándose cuenta clara y acabada de la razón por que proceden, en cada caso, de tal modo con preferencia á tal otro (Berra, 1903: 20-21).

De tal manera, la *ciencia de la enseñanza o didascología*, como la denominará Berra, en un mismo movimiento reafirma el carácter científico y amplía el alcance de la disciplina, la cual parece aproximarse al ideal pansófico de Comenius de enseñar todo a todos¹². Más aun, la nueva disciplina produce una concentración en el polo de la enseñanza que subsume la educación y la instrucción dentro de esta definición. En palabras del autor:

Se comprenderá ahora por qué me place más decir *ciencia de la enseñanza* que *ciencia de la educación* ó *de la instrucción*. La educación no es toda la enseñanza, la

¹² «Enhorabuena que siga llamándose *pedagogía* al arte de instruir y de educar á los niños, si tanto apego se tiene á lo usual; pero es menester dar otro nombre á la asignatura que me ocupa y pienso que es suficientemente adecuado el de *didascología* que empleo hace años, el cual significa lo mismo que “ciencia de la enseñanza”. Con esta denominación se expresa el carácter de la asignatura, que es eminentemente científico, y no se restringe la idea de su alcance, que comprende á los niños y á los adultos de todas las edades y las materias comunes y especiales de toda clase y grado» (Berra, 1903: 21).

instrucción no lo es tampoco; y bien mirado todo, ni la educación y la instrucción juntas son toda la enseñanza. En la adquisición de la ciencia pura hay instrucción y educación, en la derivación de las nociones técnicas hay también instrucción y educación; y luego viene la práctica, en que entra, con una buena parte de educación, una especie nueva de aprendizaje que no es educación ni instrucción. La ciencia de la educación es pues, solo una parte de la ciencia de que hablo; la ciencia de la instrucción es otra parte, el todo necesita el nombre de ciencia de la enseñanza ó de didascología, porque es el que le conviene, hablando con propiedad (Berra, 1903: 21-22).

La *didascología* de Berra constituye una de las varias propuestas de una ciencia *única* de la educación que circularon hacia fines del siglo XIX.

A modo de conclusiones

Recuperando la preocupación inicial de esta ponencia, podemos decir que el análisis del pensamiento educativo de Berra nos permitió poner en cuestión cierta visión homogénea o monolítica del positivismo pedagógico que hace años se ha vuelto sentido común en la historiografía educativa.

En este sentido, el breve balance del positivismo en la historiografía académica y en la historiografía educativa que desarrollamos en la primera parte de la ponencia confirmó una

tendencia que no es nueva, pero persiste en nuestro medio académico, que se caracteriza por la falta de diálogo e intercambio entre ambos campos. Como parte de estos condicionantes y limitaciones, también señalamos que el debate historiográfico en educación parece todavía anclado en la clave (oposición) de positivismo y espiritualismo (reacción antipositivista) que como señalamos instala Alejandro Korn hacia finales de la década de 1930, la retoma Solari en su historiografía tradicional y paradójicamente emerge desde otro marco conceptual en el revisionismo educativo de Puiggrós. Asimismo, el carácter fuertemente local del debate de la historiografía educativa argentino nos motivó revisar los aportes recientes de la dimensión internacional, trasnacional y comparada en la historia de la educación las nos reveló que la difusión de la *investigación experimental* en educación lejos de ser un fenómeno aislado se constituyó en una tendencia abarcado del centro y la periferia mundial.

La segunda parte de la ponencia focalizamos en un corpus amplio de textos de Berra, el cual nos permitió fundamentar nuestra caracterización de su pensamiento pedagógico ubicándolo como un momento de transición entre una visión naturalista sobre la educación y el positivismo propiamente dicho. En esa dirección, exploramos y analizamos tres aspectos relevantes: (1) las influencias del cientificismo, el evolucionismo y el naturalismo, (2) los fundamentos psicológicos del sujeto que aprende y su concepción tripartita de la formación (desarrollo moral, intelectual y físico), y (3) las tensiones sobre la definición y

características de la disciplina que oscilará entre pedagogía y ciencia de la enseñanza o didascología.

Ciertamente, este artículo tiene un carácter exploratorio que procura abrir e instalar la discusión sobre el positivismo pedagógico desde la problemática más amplia de la cultura científica y como parte de una tendencia global de institucionalización de un campo disciplinar en educación.

Recibido: 6 de noviembre de 2018

Aceptado: 4 de diciembre de 2018

Fuentes

- Berra, F. (1878[1888]). *Apuntes para un curso de pedagogía*. Establecimiento Tipográfico de La Nación. Montevideo.
- (1882). *Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales*. Disertación leída en la 13ª sesión del Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Imprenta de La Nación.

Referencias bibliográficas

- (1896). *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*. J. A. Berra. Buenos Aires.
- (1903). *Notas acerca de la Ciencia de la Educación* (en que se resumen las primeras conferencias del curso de 1903). Buenos Aires: Etchepareborda.
- Biagini, H. (1985) (comp.). *El movimiento positivista argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Carbone de Palma, G. (1970). “Notas para la historia del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, número 1 (abril), Buenos Aires.
- Coll Cárdenas, M. (2009). “Francisco Berra y la educación positivista en Uruguay (1974-1882)”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, número 9, p. 43-58. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, disponible en [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revisitas/pr.3920/pr.3920.pdf].
- Depaepe, M. (2001). “La recherche expérimentale en éducation de 1890 a 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d’une discipline en Europe de l’Ouest et aux Etats-Unis”, en Hofstetter & Schneuwly (coord.). *Le pari des sciences de l’éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Echenique, C. (1981). *Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Berra y su aporte al americanismo filosófico*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuchs, E. (2007). “Networks and the history of education”, en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43: 2, pp. 185-197.
- Harispe, S. (2015). “Francisco Berra historiador: aspectos de una biografía intelectual en el Río de la Plata a finales del siglo XIX”, en *Anuario SAHE*, volumen 16, número 2. pp. 27-36, disponible en [<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/7975/pdf>].

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2004). "Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization", en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40: 5-6, pp. 569-589.
- Márquez, Á. D. (1962). *Didáctica y Psicología. La guía del aprendizaje*. Paraná, Entre Ríos: Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Lawn, M. (2014). "Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças", en *Revista Brasileira de História da Educação*, volumen 14, número 1[34], pp. 127-144.
- Perelstein, B. (1952). *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*. Buenos Aires: Procyon.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp.) (2012a). *Los Saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- (2012b). *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Soler, R. (1968). *El positivismo argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", en *Revista de Educación y Pedagogía*, número 46, volumen XVIII, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Bogotá, pp. 61-77.
- Suasnábar, C. (2013). "La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 59 (octubre-diciembre), volumen XVIII.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Editorial del Solar.

Terán, O. (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la «cultura científica»*. Buenos Aires: FCE.

Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. México DF: Ariel.

Zimmermann, E. (1994). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana/UdeSA.