

**FHUC**

**UNL**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS



**Tesis para optar al título de magister en docencia  
universitaria**

**TESIS: La psicología como disciplina escolar en los inicios de la  
formación de maestros en la Argentina (1871-1896): génesis,  
objetivo y contenidos**

**Maestrando: Esp. Matías Amarillo**

**Directora: Dra. Victoria Baraldi**

**Co-directora: Dra. Ana María Talak**

**Santa Fe, marzo 2022**

Noche y día  
Camina entre los hombres, que le pagan  
(Porque no ha muerto) su jornal de injurias  
O de veneraciones. Abstraído  
En su larga visión como en un mágico  
Cristal que a un tiempo encierra las tres caras  
Del tiempo que es después, antes, ahora,  
Sarmiento el soñador sigue soñándonos.

**Jorge Luis Borges**

## **Agradecimientos**

A las maestras como Norma Gallo, que alojaron y alojan deseos y los arrancan del anonimato...

A Victoria y Ana, por su tiempo, experiencia y su generosidad...

A Andrés y Daniel, por las relecturas, caminatas y mates que sostuvieron el trabajo a lo largo de estos tres años no sin turbulencias...

A la Universidad Autónoma de Entre Ríos, y los estudiantes...

A Andrea, 'mi' analista.



Aprender de memoria, esa función mecánica que un espiritual crítico ha llamado *lorología*,  
y repetir sistemáticamente frases sin sentido,  
con la entonación que san Agustín denominó odiosa cantinela,  
eran las reglas únicas del método;  
y mientras aquella facultad sufría de plétora las fuerzas más nobles  
y más fecundas de la mente del niño se aniquilaban por la inacción.  
Se había olvidado que (...) el ejercicio de la razón  
es lo propio del hombre, la fuerza de su verdadera dignidad.  
**Leopoldo Herrera, 1895**

# ÍNDICE

## CAPÍTULO UNO

<b>Hacia el análisis de las relaciones entre psicología y educación en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Argentina .....</b>	<b>9</b>
A modo de introducción .....	9
Las investigaciones precedentes (estado de la cuestión) .....	10
Problemas específicos, objetivos y periodización .....	18
Referencias conceptuales .....	20
Consideraciones sobre la metodología .....	32
Un panorama general de la tesis .....	36
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>38</b>

## CAPÍTULO DOS

<b>La Escuela Normal de Paraná: proyectos, debates y obstáculos en los inicios de la formación profesional de maestros para la educación común .....</b>	<b>41</b>
Introducción.....	42
Experiencias previas de creación de escuelas normales en Argentina .....	43
<b>La primer dirección de la Escuela Normal del Paraná: George Stearns (1871-1875) ...</b>	<b>45</b>
Estructura organizacional de la formación de maestros (1871-1876) .....	46
Primeros docentes en la formación de maestros .....	49
Dificultades en la implementación del proyecto ENP .....	50
Sobre la enseñanza religiosa en la ENP .....	55
La transición de Stearns a Torres .....	57
<b>La segunda dirección de la Escuela Normal del Paraná: José María Torres (1877-1885)</b>	<b>58</b>
Objeto de la Escuela Normal de Paraná: normal no es modelo .....	61
Crítica de prácticas pedagógicas como estrategia de formación docente .....	62
El inicio del debate sobre la duración de la formación docente: las escuelas normales argentinas necesitan prolongar la duración de sus cursos de estudios .....	64
<b>La tercera dirección: Gustavo Ferrary (1886-1889) .....</b>	<b>65</b>
<b>La cuarta dirección: Alejandro Carbó (1889-1892).....</b>	<b>68</b>

<b>La sexta dirección: Leopoldo Herrera (1894-1906) .....</b>	<b>69</b>
<b>Conclusiones del capítulo dos .....</b>	<b>70</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>74</b>
<b>Fuentes primarias consultadas en este capítulo .....</b>	<b>75</b>

## **CAPÍTULO TRES**

<b>La organización curricular de la formación de maestros (1871-1896) .....</b>	<b>77</b>
Introducción .....	77
Los planes de estudio para la formación de maestros (1871-1896) .....	78
El primer plan de estudios (1871-1877) .....	80
El segundo plan de estudios (1877-1880) .....	84
Tercer plan de estudios (1880-1886) .....	86
Cuarto plan de estudios (1886-1887) .....	89
Quinto plan de estudios (1887-?) .....	93
<b>Concepciones Pedagógico-Didácticas sobre la formación de maestros profesionales en los informes de direcciones entre 1871 y 1896 .....</b>	<b>97</b>
George Stearns (1871-1875): instrucción, educación y democracia; entre la formación de ciudadanos y su ilustración .....	98
José María Torres (primera gestión: 1876 a 1885): la profesión docente: entre ciencia y arte .....	105
Teoría de la educación y prácticas de la enseñanza en la formación de maestros .....	107
Gustavo Ferrary (1886-1889): de la escuela rutinaria antigua a la escuela educadora moderna .....	110
José María Torres (segunda gestión: 1892-1894): la batalla contra los maestros empíricos .....	113
Alejandro Carbó (1889-1892): mejorar la educación sirviéndose de la experiencia recogida día a día mediante la observación detenida .....	114
Leopoldo Herrera (1894-1906): la rutina muere, la razón triunfa .....	115
Una elaboración lenta pero fecunda .....	116
<b>Conclusiones del capítulo tres .....</b>	<b>117</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>119</b>
<b>Fuentes primarias consultadas en este capítulo .....</b>	<b>120</b>

## **CAPÍTULO CUATRO**

<b>Los contenidos de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros .....</b>	<b>122</b>
Introducción .....	122
La Psicología en los libros de texto en los inicios de la formación de maestros .....	123
Entre el libro de texto y el programa de examen de psicología .....	125
Acerca de la “espiritualidad del alma” .....	128
Psicología y Pedagogía en los programas de exámenes .....	130
Los conocimientos psicológicos en los manuales de pedagogía .....	132
La psicología a cargo de maestras: las conferencias pedagógicas .....	140
<b>Conclusiones del capítulo cuatro .....</b>	<b>144</b>
Los contenidos de la disciplina escolar Psicología en los inicios de la formación de maestros .....	144
Relaciones entre Psicología y Pedagogía a partir de la formación de maestros .....	146
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>149</b>
<b>Fuentes primarias empleadas en este capítulo .....</b>	<b>150</b>

## **CAPÍTULO CINCO**

<b>El establecimiento de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en Argentina (1871-1896) .....</b>	<b>151</b>
Introducción .....	151
Génesis de la disciplina escolar psicología .....	151
Objetivo de la disciplina escolar psicología .....	153
Contenidos de la disciplina escolar psicología .....	154
La matriz escolar en la enseñanza de la psicología en los inicios de la formación profesional de maestros .....	156
Conclusiones .....	157
<b>Epílogo: Notas sobre las relaciones actuales entre psicología y educación en la formación docente .....</b>	<b>158</b>
Puntos de partida .....	158
La psicología en la formación de maestros .....	160

Ubicación en el nivel del sistema educativo y misión preponderante del nivel .....	160
Contenidos psicológicos .....	161
Criterios de selección de conocimientos y su transformación en contenidos de enseñanza .....	161
El lugar de la psicología en la formación de maestros: antes y ahora .....	161
Argumentos sobre los aportes de la psicología a la formación .....	162
Líneas a seguir .....	163
Bibliografía general .....	165



# CAPÍTULO UNO

## Hacia el análisis de las relaciones entre psicología y educación en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Argentina

Una de las formas en que un campo académico  
hace balance de sí mismo  
es considerando su historia.

**Haydn Whyte**

### A modo de introducción

La tesis explora el establecimiento de la psicología como una disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Argentina, en el período comprendido entre 1871 y 1896. Es decir que aborda un momento previo a lo que se consideran los desarrollos modernos, universitarios, de la psicología en nuestro país.

Los interrogantes iniciales provienen de mi recorrido como profesional de la psicología que ejerce la docencia universitaria en la formación de docentes para el nivel primario del sistema educativo. Algunos de ellos son: ¿qué nos autoriza a profesionales de la psicología a enseñar conocimientos psicológicos a futuros maestros y maestras? ¿Qué es lo que aporta esta enseñanza a la formación y al ejercicio profesional del magisterio? ¿Qué relaciones esperamos que se produzcan entre la formación en conocimientos psicológicos y el ejercicio profesional de maestras y maestros? En síntesis, ¿Por qué enseñamos psicología en esa formación?

Desde este punto inicial, en 2019 realicé un primer trabajo de especialización en docencia universitaria, a partir de lo cual esas preguntas me llevaron a reconocer ciertas particularidades del campo de la formación docente. Entre otras, el problema específico que la literatura especializada denomina bajo impacto de la formación inicial (Terigi y Diker, 2008). Esto quiere decir, sintéticamente, que a la hora de los primeros desempeños docentes, estos profesionales no recurren a estrategias o a recursos aprendidos en la formación sino, principalmente, apelan a lo interiorizado en sus trayectorias como estudiantes en los niveles primario y secundario, es decir, a la biografía escolar y, además, a la socialización profesional, que tiene lugar durante la experiencia laboral.

Sin ánimos de abordar exhaustivamente un problema complejo como el bajo impacto de la formación inicial, en ese primer trabajo la identificamos como una problemática transversal de la enseñanza de conocimientos psicológicos en esa formación. Y, profundizando en una de sus líneas, focalizamos en las relaciones entre teorías educativas y prácticas docentes.

Para definir esas relaciones disponemos de diferentes modos, desde la perspectiva que trabajamos, se proponen dos, la aplicacionista y la ejemplificadora. En la relación aplicacionista, la práctica se encuentra al final de la formación, como aplicación de los fundamentos teóricos. Por otra parte, en la relación ejemplificadora, la práctica se ubica al comienzo, y la teoría se inserta a modo de explicación posterior. (Terigi y Diker, 2008, p. 94). En pocas palabras, en cualquier proyecto de formación se expresa algún modo de relación entre teoría y práctica.

En ese trabajo inicial la indagación se abrió hacia el análisis de la enseñanza de la psicología en un conjunto de cátedras universitarias de la formación de maestras y maestros, allí quedó en evidencia una enseñanza fuertemente centrada en la transmisión de conceptos psicológicos, sin relaciones con investigaciones o con otras prácticas profesionales.

Frente a estas evidencias, y a lo largo del cursado de la maestría, profundicé interrogantes que hoy puedo ubicar tanto en el campo del curriculum, en la medida que analiza los proyectos de formación como propuestas político-educativas, como en el campo de la historia crítica de la psicología, que visibiliza las raíces sociales e históricas de los conocimientos psicológicos.

En estas líneas se abrieron los interrogantes específicos de esta tesis: ¿Qué psicología se enseñó en los inicios de la formación de maestros en la Argentina? ¿Cuál fue su lugar u objetivo en esa formación? ¿Cuáles fueron sus contenidos?

Finalmente, me di cuenta que para desplegar estas preguntas el campo de la construcción histórica de las disciplinas escolares ofrecía herramientas valiosas, tales como el propio concepto de disciplina escolar y sus dimensiones de análisis, génesis, objetivo y contenidos.

En síntesis, el problema de investigación de esta tesis es el establecimiento de Psicología como una disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en la Argentina, en la Escuela Normal de Paraná (1871-1896).

### **Las investigaciones precedentes (estado de la cuestión)**

En el apartado anterior ubicamos nuestro problema de investigación. A continuación, presentamos un conjunto de investigaciones recientes sobre la trama más amplia en la cual se emplaza la psicología como una disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros

y maestras en la Argentina (1871-1896). Nos referimos a la producción académica de conocimientos psicológicos en las relaciones entre psicología y educación desde una perspectiva histórica.

En los últimos veinte años, desde disciplinas académicas diferentes, se observa un renovado interés por la revisión de fuentes documentales primarias, véase en la historia de la psicología Argentina a Dagfal, 2009; Talak, 2008; Klappenbach, 2006, y a nivel internacional a De Freitas Araujo, 2014; Vidal, 2006. Desde la historia de la educación, ese interés también lleva a reconsiderar la historia del sistema educativo argentino a partir del estudio de las historias singulares de las diferentes instituciones, para evitar cierto esquematismo y aproximarse también a objetos como las teorías pedagógicas con otros recursos metodológicos y epistemológicos (Suasnábar, 2018; Aisenstein, 2017; Fiorucchi, 2014).

Al analizar trabajos considerados clásicos de la historia de la educación argentina (Tedesco, 1970; Puiggrós, 1990, Alliaud, 1993), encontramos que esas investigaciones, cuando consideran aspectos pedagógicos de ese momento, mayormente se centran en egresados de escuelas normales de la tercera generación, por ende, sabemos muy poco de las prácticas y discursos pedagógicos de la formación docente en la Escuela Normal de Paraná en su momento constitutivo (1871-1880), coincidente con la gestión de su primer director, George Stearns<sup>1</sup>. (Carli, 1995; Pérez Campos, 2017).

De diez años a esta parte, se produjeron numerosas investigaciones acerca de las relaciones entre psicología y educación en la Argentina, desde perspectivas y propósitos múltiples (Talak, 2008; Carli, 2010, Cimolai, 2017).

Estos estudios rodean el campo de nuestro objeto, pero sin abordarlo directamente. Su foco es la producción académica de conocimientos psicológicos y salvo algunas excepciones ( Cf. Castorina, 2007; Baquero, 2012; Temporetti, 2013), en general se centran en la producción académica de conocimientos psicológicos, sin considerar directamente los conocimientos psicológicos que reciben los futuros maestros y maestras en la formación universitaria.<sup>2</sup>

A continuación organizamos los antecedentes siguiendo dos grupos temáticos. El primero releva publicaciones académicas realizadas desde carreras de psicología en la Argentina. El segundo visibiliza la especificidad de las relaciones entre psicología y educación para la

---

<sup>1</sup> Cuestión que desplegamos en el segundo capítulo de este trabajo.

<sup>2</sup>Con un trabajo reciente (Amarillo, 2019) indagamos un conjunto de problemas vinculados con la enseñanza de estos conocimientos.

formación de docentes y recupera algunos supuestos comunes en la enseñanza de la psicología en esta formación.

### **Desde carreras universitarias de psicología.**

Al analizar el conjunto de producción académica de conocimientos psicológicos en un estudio que cubrió las carreras de psicología argentinas, Cimolai (2015) concluyó que del total analizado más de un tercio de las investigaciones producían conocimientos en las relaciones entre psicología y educación.

En estas investigaciones el objeto de estudio privilegiado es el aprendizaje, por sobre la enseñanza u otros, tendencia que en nuestro país se inscribe en la historia de las relaciones y las disputas en la construcción de los campos de la Didáctica y de la Psicología en sus relaciones con la educación.

Otro aspecto fundamental de esta investigación es el estado de situación que trazó, en el cual la autora sugiere que “no hay integración de conocimientos en el campo, sino una proliferación basada en el desarrollo simultáneo de enfoques incompatibles”<sup>3</sup> (Cimolai, 2015, p. 242).

Los estudios históricos de la psicología en la Argentina (Vezzetti, 1996; Klappenbach, 2006; Talak, 2008; Dagfal, 2012), especialmente el trabajo inaugural de Gottheld (1969), pese a reconocer el lugar institucional de las escuelas normales como espacios de circulación de conocimientos psicológicos, y del establecimiento de relaciones entre psicología y educación, no abordan las ideas pedagógicas que circularon en el período inicial de la formación de maestros, lo cual es un indicador fundamental para explorar en esta investigación.

Uno de los temas más trabajados en diferentes autores (Gottheld, 1969, Rojas Breu y Castillo, 2006; Lorez Arnaiz 2005) es el así llamado positivismo argentino y su papel en el desarrollo de investigaciones psicológicas en la Argentina de principios de 1900, es decir, tiempo después del período en el cual hacemos foco en esta tesis.

En otro artículo, que se aproxima al período de estudio de la presente investigación, María del Rosario Lorez Arnaiz, (2005), caracterizó el papel del denominado positivismo argentino en el surgimiento y desarrollo de la investigación psicológica en la Argentina. Sin explicitar la metodología ni los objetivos que guiaron su investigación, indaga lo que entendió como un conjunto de principios constitutivos y propios de esta corriente en la producción y circulación de conocimientos psicológicos entre 1880 y 1930; no obstante la autora realiza esta

---

<sup>3</sup> La traducción del original en inglés nos pertenece. Esta aclaración vale para todas las citas del texto.

exploración haciendo foco en los laboratorios de psicología experimental, muy vinculados en la Argentina a problemas educativos, o, dicho de otra manera

“destinado a proveer los fundamentos científicos de los principios y estrategias pedagógicas que luego se aplicarían a la enseñanza en los Colegios universitarios” Lorez Arnaiz, 2005, p.228

El artículo anterior muestra algunas consecuencias de no trabajar la especificidad de las teorías pedagógicas y didácticas, y el lugar común de que la psicología proveería, en estos inicios, fundamentos científicos a la educación.

Desde el ámbito de la licenciatura en psicología en una publicación del año 2006, dos licenciadas en esta disciplina Gabriela Rojas Breu, y Claudia Castillo. buscaron aprehender la presencia de lo que denominaron discurso psicológico en publicaciones específicas referidas a la educación común (1920-1935). Desde nuestra perspectiva, el trabajo tiene la ventaja de aportar antecedentes al tipo de estudio que emprendemos, en un momento inmediatamente posterior al nuestro. La metodología que emplearon fue el análisis histórico, el bibliométrico y el relevamiento de fuentes primarias. Lamentablemente están ausentes los criterios de periodización de su trabajo, lo que es sumamente importante explicitar en tanto una de las revistas estudiadas inició su publicación mucho tiempo antes del período en el cual comenzó la indagación (1881). Y presentan una hipótesis que intentamos discutir, ya que señalaron las autoras:

La relevancia de este trabajo reside en la necesidad de profundizar el análisis y recuperación de estas fuentes, pues han de considerarse analizadores clave para vislumbrar el desarrollo de la psicología educacional nacional. Castillo y Rojas Breu, 2006, p.192

También posicionada desde una mirada global desde la universidad, en el año 2010, Sandra Carli publicó un texto donde aborda un conjunto de problemas a considerar en el estudio y reflexión sobre las relaciones entre Pedagogía y Psicología, como un caso particular del uso y apropiación de una teoría en el campo educativo escolar, en tanto analizador de la institución formación universitaria. Retendremos principalmente esta noción de uso y apropiación de una teoría [la psicología] en el campo educativo escolar, otro aporte importante que realiza en dicho texto es una propuesta de periodización de la relación entre la pedagogía y la psicología en la historia de la educación en tres momentos, de apertura, de consolidación institucional y de pedagogización o divulgación de ese saber (Carli, 2010, p.225).

“En Argentina, las distintas corrientes psicológicas fueron permeando y, en muchos casos, saturando -y desplazando otros saberes- las explicaciones sobre el proceso educativo en sus aspectos más específicos.” (Carli, 2010, p. 225)

La lectura del artículo posibilitó nuevas preguntas, como ¿Qué usos y apropiaciones se hicieron de las teorías psicológicas en el campo de la educación escolar? ¿Y en el campo de la formación de maestras y maestros profesionales?

Aquí la aproximación al campo de nuestro objeto de estudio va mostrando sus límites en la figuración de la educación escolar como campo de usos y apropiaciones de conocimientos psicológicos, al tiempo que problematiza la especificidad de las relaciones entre psicología y educación en la formación de maestras y maestros.

En un artículo de 2004 previo a su tesis doctoral en Educación (2017), Silvina Cimolai mostró cómo en la Argentina si bien la psicología surge en contacto con otros campos de conocimientos, es la educación escolar el ámbito en donde se produjeron mayores relaciones sistemáticas. Es así como ubica la inauguración de las relaciones modernas entre psicología y educación en la Argentina en la creación de las escuelas normales, vinculando estos inicios al supuesto normalista de que sólo el estudio científico de la pedagogía podría llevar a encontrar leyes y métodos para mejorar la práctica de la enseñanza, señalando así la íntima relación entre normalismo y positivismo. Inmediatamente introducimos algunos interrogantes propios: ¿constituye *el normalismo* una categoría única y homogénea a nivel de la Argentina en un período determinado? ¿Y qué decimos cuando hablamos de positivismo en las escuelas normales argentinas? Puntualmente, ¿qué significaciones cobraron estos términos en la formación del magisterio en el Curso Normal de la Escuela Normal de Paraná en su momento inicial (1871-1880)?

Centrada en las relaciones mencionadas entre psicología y educación en el ámbito universitario, la investigadora realizó afirmaciones capitales para el ámbito de nuestra investigación:

La Psicología estuvo presente desde los inicios de la constitución del campo educativo.[sistema educativo nacional] Fue una psicología positivista, que proveyó el enfoque científico a la educación y tuvo extrema influencia en el desarrollo del sistema educativo (...) En este período, la producción social de conocimiento estuvo centrada claramente en la lectura, la escritura y el análisis de autores europeos y americanos, eventualmente, adaptándose a las circunstancias del país (Cimolai, op.cit., p. 7).

Desde interrogantes fecundos y en sintonía con el enfoque de nuestra investigación, Scavino en el año 2004 publicó el artículo *Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación desde la historia de la psicología* preguntando “¿Cómo ingresa la psicología en la cuestión educativa?” y “¿Qué relaciones se establecieron entre las producciones psicológicas y la educación [escolar]? Nótese el término más amplio de “producciones psicológicas”, no discursos, teorías u otros...

La investigadora realiza aportes importantes para un abordaje epistemológico y metodológico desde la historia de la psicología, rescatando desde esta perspectiva el carácter de construcción histórica de sus objetos y mostrar su vinculación con diversos campos, como se evidencia en su pregunta: “¿cómo se fueron articulando el discurso pedagógico, el discurso psicológico y las prácticas escolares en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina?”

En un período casi inmediatamente posterior al nuestro, Vicari (2014) se focalizó en la obra de un investigador argentino egresado de la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires, Rodolfo Senet. Desarrolló un abordaje epistemológico de las “tensiones epistemológicas” en los trabajos del mencionado autor, articulando, desde una mirada histórica, el contexto sociopolítico de 1880 a 1900, su vinculación con el lugar otorgado a la educación escolar y a una de los principales mandatos fundacionales de la escuela primaria: la homogeneización cultural de la población en torno a los valores patrios y de respeto a las jerarquías, [entendido, en especial desde la clase dominante de esa época] como condición de posibilidad para el orden y la prosperidad (Vicari, 2014, p.168)

Y recuperando a Vezzetti, señaló:

Alejada del modelo de una ciencia descriptiva y contemplativa, la disciplina psicológica nace antes como práctica -quizás como tecnología proyectada- y constituye su discurso y sus objetos en el cruce entre pensamientos e instituciones: entre la asistencia médica y ‘mental’, la clasificación e intervención sobre la criminalidad, los problemas de aprendizaje y disciplina en la educación, o aún en los alcances de un diagnóstico psicosocial y psicopolítico dispuesto a sostener y remodelar las funciones del gobernante (Vezzetti, 1988, p.13)

De la cita anterior destacamos esta recurrencia de indagar la producción de conocimientos psicológicos en la Argentina desde un “cruce” o un ‘entre’ pensamientos e instituciones a modo de marca propia de los conocimientos psicológicos en este país. El recorrido previo nos permite preguntarnos: ¿constituye la formación docente un campo en donde se producen nuevos objetos, problemas y métodos de investigación, o sólo un ámbito de uso y de difusión de conocimientos elaborados por otros actores, ajenos a la misma? (Amarillo, 2019, p.40)

En conjunto, estos estudios se centran en la producción de conocimientos psicológicos en el ámbito universitario, más que su enseñanza en la formación de maestros.

### **Hacia el análisis de la producción académica de conocimientos psicológicos en las relaciones entre psicología y educación para la formación de maestras y maestros.**

En el ámbito de la enseñanza en la formación de docentes y en publicaciones argentinas (Gomel, 2008), es un lugar común reconocer la existencia de una disciplina académica, campo de prácticas profesionales psicológicas, o área de incumbencia de profesionales de la psicología denominada Psicología de/en la educación<sup>4</sup>. Pero vale preguntarnos, ¿la enseñanza de conocimientos psicológicos en la formación de maestras y maestros pertenece a la psicología de la educación o forma parte de otro ámbito específico?

Al respecto es un tema sobre el cual existen numerosas aunque dispersas investigaciones a lo largo y ancho de nuestro país (Ageno, 1986; Zimmerman, 2001; Emmanuele, 2002; Menin, 2003; Temporetti, 2006; Castorina 2007). La lectura de estas investigaciones pone en evidencia la coexistencia de múltiples enfoques, marcos metodológicos, poco diálogo y escasos acuerdos entre sí, algo similar a lo que ocurre en la producción académica de conocimientos psicológicos en la Argentina, como señalamos más arriba.

Con el propósito de evitar la naturalización de las relaciones entre psicología y educación para la formación de maestros, y su pertenencia a la así llamada Psicología educacional, posicionamos nuestra investigación en un enfoque denominado relaciones entre psicología y educación (escolar) desde una perspectiva histórica (Cimolai, 2004; Scavino, 2004). A partir de esto nos centramos en un aspecto poco investigado, el de las relaciones entre la psicología y educación para la formación de maestros.

En el nivel universitario, en la Argentina, la enseñanza de conocimientos psicológicos a futuros/as docentes se realiza de acuerdo con diversos criterios epistemológicos, uno de los más tradicionales es la enseñanza de conocimientos producidos en contextos profesionales de la psicología ajenos al campo educativo y tradicionalmente bajo el título de teorías del aprendizaje que desde una perspectiva epistemológica resultan ficciones (Temporetti, 2006). Este es un hecho que redundará en la enseñanza de principios teóricos por fuera de la

---

<sup>4</sup> Ya la denominación de este campo de relaciones le implicó a Ovide Menin (2003) un trabajo de delimitación conceptual al cual referimos para su consulta, a propósito del problema que conlleva la nominación de un área de investigación e intervención profesional.



especificidad de los contextos escolares y de las prácticas de las y los profesionales de la enseñanza, lo cual suele operar como obstáculo epistemológico para el aprendizaje de los conocimientos ofrecidos en la enseñanza y la transferencia o recontextualización de los mismos a los contextos de trabajo profesionales. (Zimmerman, 2001; Terigi y Diker, 2008).

En cuanto al término Educación que acompaña al de Psicología, cuando se analizan sus relaciones, las investigaciones disponibles al respecto (Scavino, 2004; Cimolai, 2008; Carli, 2010; Vicari, 2014) trabajan sobre múltiples definiciones del primero, a veces designando a la educación escolar, otras a la enseñanza de conocimientos psicológicos en el nivel de educación secundario, o a una práctica humana más general (Temporetti, 2013) entre otros sentidos prácticos posibles. Es por esto que resulta importante, en primer lugar, señalar que con la presente investigación aportamos un objeto inédito (hasta el momento de la redacción de este apartado), la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros, en tanto ámbito producido en las relaciones entre Psicología y Educación (escolar) en la Argentina.

A modo de síntesis de los antecedentes trabajados, diferenciamos las investigaciones relevadas considerando su proveniencia universitaria de carreras de psicología, para mostrar la relevancia de diferenciar e investigar la producción académica de conocimientos en las relaciones entre psicología y educación para la formación de maestros y maestras. En consecuencia diferenciamos los usos de los conocimientos psicológicos de acuerdo con las profesiones: por un lado, profesionales de la psicología<sup>5</sup>, por el otro, profesionales de la enseñanza, es decir, maestros y maestras. Posiblemente, como consecuencia de que las investigaciones relevadas focalizan en ámbitos y prácticas universitarias, se originó una tendencia a la invisibilización de la psicología como disciplina escolar para formar maestros profesionales de enseñanza primaria.

Al considerar temas, problemas, abordajes teóricos y metodológicos, encontramos una tendencia: en los dos ámbitos de investigación diferenciados se afirma la no integración en sus desarrollos en un campo, así como el despliegue en simultáneo de enfoques diversos en las investigaciones.

---

<sup>5</sup> En cuanto a la configuración de la psicología como profesión, cabe distinguir en nuestro país la tardía formación de la orientación profesional a partir de las carreras universitarias de psicología, que tuvo lugar a partir de 1955 en la ciudad de Rosario. (Dagfal, 2006). Es decir que hay una rica tradición en la Argentina de la "psicología sin psicólogos" (Klappenbach, 2008).

Las investigaciones que provienen de la historia de la psicología en la Argentina y de la educación, en su mayoría, se focalizan en periodos inmediatamente posteriores al nuestro, lo que señala un área de vacancia en el conocimiento.

En cuanto a las perspectivas de abordaje de las fuentes primarias, se vuelve evidente la importancia de trabajar con aquellas que permitan captar las perspectivas de los actores.

En último lugar, el análisis realizado pone en perspectiva la importancia de desmontar tres supuestos encontrados en la revisión bibliográfica:

El primero es el supuesto que en sus inicios, la psicología Argentina fue Positivista. El segundo es la afirmación que los principales objetos psicológicos en estos momentos iniciales fueron dos, el aprendizaje y la disciplina escolar. Y, el tercero, que la psicología para profesionales del magisterio pertenece al campo de la Psicología de la Educación, es decir, que sería la aplicación de una disciplina académica, la psicología en sus relaciones con la educación, al ámbito de la formación de maestras y maestros.

### **Problemas específicos, objetivos y periodización**

La fundación de la Escuela Normal de Paraná dio inicio en la Argentina al campo de la formación de maestros y maestras profesionales. Desde su inauguración en 1870<sup>6</sup> hasta 1970, esta formación se ubicó en el nivel educativo que hoy llamamos secundario. No obstante, ese establecimiento fue la base de diferentes instituciones, dos de ellas, de nivel universitario, en períodos espaciados entre sí.

La primera fue la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas (1920 - 1931), que a diez años de comenzar a funcionar fue cerrada para dar paso a la Escuela Normal Superior. En 1970 se produce el pasaje de la carrera de formación de maestras y maestros al nivel terciario, hecho que en Paraná continúa de ese modo hasta el año 2000 con la fundación de una universidad provincial, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, UADER (Brignardello, 2016).

En la actualidad, en este contexto particular, la formación de maestras y maestros para el nivel primario se inserta tanto en el nivel terciario como en el universitario. (Terigi y Diker, 2008). Es decir que, con la especialización de los conocimientos y con la profesionalización del magisterio, su formación se fue extendiendo y cambiando de categoría en el sistema educativo argentino.

---

<sup>6</sup> Si bien el decreto de fundación lleva como fecha el año 1870, su inauguración no tuvo lugar sino hasta el 16 de agosto de 1871.

El supuesto inicial es que la enseñanza de conocimientos psicológicos en los inicios de la formación de maestros y maestras posibilitó el establecimiento de nuevas relaciones entre Psicología y Educación. Estas relaciones se materializaron a partir de planes de estudios y programas como una disciplina escolar, ubicando a la psicología como un área de conocimientos específica de la formación de maestros y maestras (Davini, 1998).

En este trabajo exploramos cómo, por qué y desde cuando estas relaciones entre Psicología y Educación dieron lugar a la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros y maestras profesionales en la Argentina, es decir analizamos su génesis, objetivos y contenidos en el período que abarca desde 1870 hasta 1896.

El objetivo general es caracterizar el establecimiento de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal de Paraná, Argentina, en el período 1871 - 1896.

Los objetivos específicos son tres. El primero, establecer la génesis de la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal de Paraná, Argentina, en el período 1871 - 1896. El segundo, analizar los objetivos de la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal de Paraná, Argentina, en el período 1871 - 1896. Y el tercero, determinar los contenidos de la disciplina escolar psicología en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal de Paraná, Argentina, en el período 1871 - 1896.

### **Justificación del período-marco temporal de la investigación: 1870-1896**

El período comprendido entre los años 1870-1896 corresponden a dos fechas que organizan nuestra investigación.

El año 1870 da inicio a este período con la fundación de la primera Escuela Normal de la Argentina en la ciudad de Paraná y con la publicación de su primer plan de estudios para la formación profesional de maestros en el cual figura Psicología como una asignatura. Por la coyuntura social, política y económica, esta escuela comenzó a funcionar, efectivamente, en 1871<sup>7</sup>.

Finalmente, la elección del punto de cierre del marco temporal corresponde con el momento inaugural de la psicología en la Argentina que fomentó la creación de los primeros cursos universitarios en la carrera de abogacía de Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de

---

<sup>7</sup> El decreto de creación de una escuela normal en la ciudad de Paraná data del 13 de junio de 1870 (Avellaneda, 1871, s/f), aunque comienza a funcionar el 16 de agosto de 1871 (Stearns, 1872, p. 41).

Buenos Aires y luego en la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata<sup>8</sup>. (Talak, 2008, p. 97). Esta elección, no solo obedece a que a partir de ese momento incursionamos en un periodo ampliamente estudiado, sino que además se incorporan otros actores e instituciones a la formación de docentes con sus matices y problemáticas particulares (Malagrina, 2020; Aguinaga, 2019; Southwell, 2003), cuyas relaciones con el despliegue del sistema de formación docente en las escuelas normales argentinas, es necesario abordar en otra investigación.

Por lo tanto, en este trabajo indagaremos el establecimiento de la psicología como disciplina escolar en la formación de maestros, en los inicios de la Escuela Normal de Paraná.

### **Referencias conceptuales**

Para reconstruir desde una perspectiva histórica el establecimiento de la psicología como disciplina escolar presentamos las perspectivas teóricas y metodológicas que permiten emplazar nuestro objeto. Además, recuperamos dos cuestiones fundamentales de la revisión bibliográfica que consideramos puntos de partida del marco teórico.

La primera es la escasa visibilidad de las relaciones entre Psicología y educación para la formación de maestros en las investigaciones relevadas.

La segunda, articulada a la anterior, es que en su mayoría la producción actual de conocimientos académicos sobre temas relacionados con la psicología y la educación se realiza desde carreras de psicología, fuertemente ligadas al análisis del ejercicio del rol profesional de la psicología en ámbitos educativos (Cimolai, 2018). De este modo, es necesario visibilizar la especificidad de la enseñanza de los conocimientos psicológicos en la formación profesional de maestras y maestros.

El objeto de esta tesis y sus objetivos se apoyan en estos dos hallazgos a modo de marcos de referencia para analizar el cuerpo documental. Tal como anticipamos, el objeto de esta tesis es el establecimiento de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal de Paraná, Argentina, en el período comprendido entre 1871 y 1896. Por ello, además, trabajaremos con las categorías génesis, objeto y contenidos de psicología como disciplina escolar. Así, las diferencias<sup>9</sup> entre disciplinas

---

<sup>8</sup> Creada en 1905 y abierta en 1906, la Sección Pedagógica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales estuvo bajo la dirección del profesor normal Victor Mercante (1870-1934), egresado de la Escuela Normal de Paraná en 1886.

<sup>9</sup> Estas diferencias son abordadas en la sección “la construcción histórica de las disciplinas escolares”, de este apartado.

escolares y disciplinas académicas diferencian objetos teóricos con consecuencias metodológicas: visibilizar la especificidad del establecimiento de Psicología como disciplina escolar, es decir, reconstruir desde una perspectiva histórica las relaciones entre psicología y educación en la formación de maestros.

Este objeto complejo no se ubica en un campo único de conocimientos, resulta difícil de disciplinarizar, por ello, recurrimos a diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Una de ellas es la historia de la psicología desde una perspectiva crítica. Otra son los estudios del *curriculum*, con énfasis en la construcción histórica de las disciplinas escolares y, la última, en forma transversal, el campo del *curriculum* de la formación de maestros en la Argentina.

Una última consideración antes de presentar las principales líneas y categorías de análisis: dado que esta investigación se enmarca en una maestría en docencia universitaria, las preocupaciones por la especificidad de la enseñanza de conocimientos psicológicos en la formación universitaria de docentes operan como otro atravesamiento implícito.

A continuación, mencionamos sintéticamente cada una de las categorías de análisis que, como señalamos en el apartado anterior, provienen de las perspectivas teóricas y metodológicas señaladas.

### **La historia crítica de la psicología**

Es cada vez más evidente que la tecnología de la investigación psicológica -una vez considerada como una herramienta neutral y pasiva- ha jugado y sigue desempeñando un papel determinante de importancia vital en la historia de las disciplinas y de los objetos discursivos que construye.

**Kurt Danziger**

El recurso a la historia de la Psicología visibiliza las raíces históricas y sociales de los conocimientos psicológicos, con el propósito de mostrar las particularidades que adquieren en la Argentina a partir de su enseñanza en la formación de maestros.

Además, desde la historiografía crítica de la Psicología (Rose, 1994; Danziger, 2018), recuperamos las nociones de historicidad de los conocimientos psicológicos y su carácter performativo (Talak, 2008; Danziger, 2018).

Afirmar que las categorías psicológicas tienen un carácter histórico quiere decir que no representan clases naturales, pero también es mostrar que estas categorías no fueron inventadas como consecuencia de la investigación empírica<sup>10</sup>, sino que son términos que

---

<sup>10</sup> En el caso de las facultades del alma, es claro que son categorías que provienen de la filosofía. Pero nuestra investigación muestra cómo estos preparan el camino a los problemas psicológicos, a partir de usos en la formación de maestros y de problemas vinculados con los contextos escolares.

cobran relevancia para un conjunto de actores, en un momento dado. Luego, por la relevancia que cobran, pueden dar lugar a investigaciones empíricas.

De los intentos por identificar a la psicología con las ciencias naturales, en algunas investigaciones permanece el supuesto de que “la investigación psicológica está interesada en objetos naturales, no históricos, y considerar que sus métodos son los de las ciencias naturales, no los de la historia”. (Danziger, 2018, p. 19). Por el contrario, desde la historia crítica de la psicología, se considera que fenómenos psicológicos como la cognición, la percepción, la motivación, son fenómenos sociales, históricamente determinados, no fenómenos históricamente invariantes de la naturaleza (Danziger, p. 19).

Siguiendo con esta perspectiva, ¿cómo diferenciamos el lenguaje psicológico de otros lenguajes? y, ¿cómo distinguimos las categorías psicológicas de otras categorías? son preguntas más que pertinentes para abordar las relaciones entre psicología y educación, puesto que términos como educación y enseñanza no provienen de la psicología y en las investigaciones es necesario diferenciar y explicitarlas, al tiempo que es fundamental emprender una historización de tales categorías, en el contexto específico de nuestro país. Ante esta situación Danziger nos previene de la perspectiva presentista o la reinterpretación del pasado en términos de las categorías del presente, a raíz de lo cual la historia nos aparece como un repertorio de aciertos, errores o anticipaciones (Danziger, 2018, p. 24)

La historia crítica de la psicología no concibe a la disciplina como si estuviera “desafectada de las tradiciones culturales o los preconceptos entramados en el lenguaje humano”, por el contrario entiende que la psicología es una “construcción cultural con raíces históricas específicas” (Danziger, 2018, p. 177). En otros términos las categorías que usa la psicología dependen de tradiciones semánticas específicas y de un uso históricamente emergente. Analicemos tres consecuencias de la historicidad de las categorías psicológicas. La primera, es que los conocimientos psicológicos no son objetos que preexisten como realidad objetiva a quienes investigamos. Es decir que los problemas que aborda la psicología surgen en contextos académicos o sociales más amplios, además, “las categorías que uno encuentra en los textos psicológicos son categorías discursivas, formas de palabras, no las cosas mismas” (Danziger, 2018, p. 182)

La segunda, es que emplean el lenguaje como principal instrumento de investigación. Esto evidencia que los hechos científicos son tales a partir de una descripción, que se produce en un marco discursivo. Este marco en el que se realiza la descripción de los hechos es una parte central de la ciencia, tanto como su instrumental y técnicas de medición. En la perspectiva de Danziger, 2018,

Nada se convierte nunca en un objeto de investigación sin ser categorizado de alguna manera, incluso si la clasificación cambia en el curso de la investigación. Esta categorización da al objeto su identidad y permite a los investigadores tener una comprensión particular de lo que están haciendo. (Danziger, 2018, p. 184)

En tercer lugar, otra consecuencia metodológica de esta caracterización consiste en aproximarnos a las perspectivas de los actores sociales e institucionales que le dieron lugar a la psicología en los inicios de la Escuela Normal de Paraná, conocer los problemas principales de la formación profesional de docentes y buscar las categorías específicas en que definieron el problema a la vez pedagógico y didáctico de esta formación.

En síntesis, la realidad a la que refieren los tipos humanos es una realidad cultural, en varios sentidos, porque los fenómenos descritos son aquellos que solo existen en algún contexto cultural, porque estos fenómenos suelen depender de una determinada tecnología social para su visibilidad y producción, porque las categorías utilizadas en su representación están culturalmente fundamentadas. Una lectura precipitada puede conducir a la conclusión que las categorías psicológicas sólo serían etiquetas verbales arbitrarias, a lo que señalamos que, si bien no son tipos naturales, son tipos relevantes, especialmente, para las personas que las emplean, para sus problemas y sus posibilidades de acción.

Además de la historicidad de las categorías psicológicas, una segunda lección fundamental para el uso de los conocimientos psicológicos por fuera del campo disciplinar es su carácter performativo. Estas categorías inciden en los modos en que las personas se experimentan a sí mismas y a los demás; recuperando un ejemplo de Danziger, “Una persona que aprende a pensar en sus acciones, no como codicioso o avaro, sino como motivado por una necesidad de logro o autorrealización, ha cambiado como persona.” (Danziger, p. 185). Y mirando nuestra investigación, ¿habrá tenido alguna consecuencia para los maestros egresados de la Escuela Normal el supuesto que los niños tenían unas facultades psicológicas, cuya tarea como docentes era despertarlas, vigorizarlas y dirigir las? ¿Y para los niños y niñas? El tipo de cosas que la psicología toma como sus objetos, las acciones, las experiencias y las disposiciones de las personas, no son independientes de su categorización. (Danziger p. 185).

En esta línea, el problema del carácter performativo del uso de categorías psicológicas se vincula en el ámbito educativo con los problemas de lo normal y lo patológico. En la actualidad aparece bajo el nombre de patologización de las infancias. Pero también se conecta con otras problemáticas propias de las relaciones entre la psicología y la educación en la formación docente, como la educabilidad (Baquero, Terigi, 1996), la naturalización de los

contextos escolares, la perspectiva aplicacionista (Castorina, 2020), la mirada esencialista de los sujetos y de la subjetividad (Bleichmar 2006; Rascovan, 2014).

En síntesis, el carácter performativo de los conocimientos psicológicos reside en el hecho que la forma en que los humanos se clasifican a sí mismos y sus actividades no es independiente de su conducta real, porque esa categorización es parte de la conducta humana y, por lo tanto, no es una cuestión indiferente para las personas afectadas. El sentido de los objetos psicológicos que resultan de interés para un colectivo humano en un momento dado, se desarrolla y cambia en el curso de las acciones entre los afectados.

### **La psicología como disciplina académica en la Argentina**

La perspectiva crítica de la historia de la psicología revisa además las raíces sociales de los conocimientos psicológicos a partir de la renovación de la historia de las ciencias, reintroduciendo el problema del contexto de producción de los conocimientos (Guyot, 2016 p. 39). Es así como nos preguntamos, ¿De dónde provinieron los conocimientos psicológicos que dieron lugar a Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros? ¿Esta psicología fue una aplicación de conocimientos psicológicos en otro contexto?

En el ámbito nacional existen acuerdos e investigaciones que ubican las raíces sociales e históricas de la psicología como disciplina académica en la Argentina en el primer curso universitario de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 1896 (Dagfal, 2009; Talak, 2008; Klappenbach 2006). El período de nuestra investigación, tal como señalamos en la justificación del período de estudio, finaliza en los momentos inaugurales de la psicología en la Argentina: la creación de los primeros cursos universitarios tanto en la carrera de abogacía de Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires como en la Sección Pedagógica de La Universidad de La Plata. (Talak, 2008, p. 97). A partir de ese momento, no sólo incursionamos en un periodo ampliamente estudiado, sino que además se incorporan otros actores e instituciones a la formación de docentes con matices y problemáticas particulares (Malagrina, 2020; Aguinaga, 2019; Southwell, 2003), cuyas relaciones con el despliegue del sistema de formación docente en las escuelas normales argentinas, quedan aún por indagar.

Si el establecimiento de psicología como disciplina escolar ocurre algunos años antes que su establecimiento como disciplina académica, ¿de dónde provino esta psicología enseñada en la formación de maestros?



Por otra parte, a nivel internacional hay acuerdo de que el desarrollo de Psicología como disciplina académica se ubica a fines del Siglo XIX. (Rose,1994; Danziger, 2018). No obstante, con preguntas de investigación específicas y diferentes a las nuestras, Vidal (2006) recuperó otro sentido de disciplina, no solamente el de disciplina científica. Se trata de *ars o scientia*, medieval, que en vez de dar salida a una profesión formaba parte de los cursos que preparan para los estudios en las facultades superiores que conducen a las profesiones de médico, jurista y teólogo. El proceso de revisión de fuentes primarias realizado en investigaciones recientes (Vidal, 2006; Araujo, 2014, 2018), analizan, en el contexto europeo durante el siglo XVIII, la presencia de una psicología, a la que denominamos disciplina en sentido amplio, esto es, un conjunto de personas, publicaciones y conocimientos a los que se les llama psicología, que tienen una presencia difusa pero ubicua en las diferentes partes del saber erudito en el Siglo de las Luces. En términos de Vidal,

Es durante el siglo XVIII que aparecen individuos que se dicen psicólogos, publicaciones y enseñanzas clasificadas en el rubro psicología, un discurso fuerte sobre la importancia de ésta y sobre la necesidad de hacer de ella el fundamento del sistema de conocimientos. (Vidal, 2006, s/n).

### **El proyecto de psicología experimental de Christian Wolff (1679-1754)**

A partir de la recuperación e investigación de trabajos poco conocidos del alemán Christian Wolff (1679-1754), Araujo (op. cit) planteó la tesis que fue Wolff quien posibilitó el surgimiento de una tradición alemana de debates sobre la psicología en el siglo XVIII, redefiniendo y consolidando nuevas fronteras en el estudio del alma, hasta entonces diluidas entre varios proyectos distintos (pneumatología, moral, religión, etc.). En esta tradición se inscribieron con diferencias y críticas, Kant, Herbart, el joven Wundt, y William James, entre otros. A grandes rasgos, según la línea de Araujo, Wolff es quien traza una división que permitirá diferenciar la psicología de la filosofía. Así, al establecer criterios de delimitación conceptual y metodológicos, Wolff distinguió a su vez entre psicología empírica o experimental y psicología racional. Mientras la psicología empírica se ocuparía de explicar las leyes de los fenómenos psicológicos partiendo de la observación y de la experiencia, la psicología racional o metafísica abordará lo que no es accesible por otra vía. Para Wolff, el método de investigación de la psicología empírica es la autoobservación de los hechos del alma, en otros términos:

Las cuestiones de la psicología empírica se vuelven conocidas a través de atender a los hechos que ocurren en el alma y de los cuales somos conscientes (...) Considerando la importancia de la psicología para la filosofía práctica, Wolff se preocupó por establecer con seguridad los principios psicológicos

extraídos de la experiencia que pudiesen ser empleados luego como base de la ética y de la política.<sup>11</sup>  
(Araujo, 2020, p. 47)

Esa psicología se articulaba a un proyecto más amplio, la denominada ciencia general del hombre, considerada clave de las ciencias humanas y del perfeccionamiento de la humanidad. Desde un punto de vista semántico, Vidal (2006) diferencia la transformación de la noción de alma aristotélica, una forma de todos los cuerpos que tienen la vida en potencia, de la concepción de psicología como ciencia del alma-espíritu<sup>12</sup>.

Si como forma, el alma aristotélica daba cuenta de la estructura y de las funciones de los seres vivos en general, como espíritu se vuelve una sustancia, cuyo funcionamiento y contenidos es necesario describir, analizándola a través de su “comercio” con el cuerpo.

Como ciencia empírica, se espera que esté fundada en la observación y la experimentación, se ocupa del alma en su vínculo con el cuerpo y se diferencia de discursos metafísicos y teológicos sobre la naturaleza y la génesis y fin de la sustancia inmaterial. (Vidal, 2006, s/n)

La transformación de la psicología del siglo XVII implicó operaciones novedosas tales como absorber cuestiones de la lógica, la metafísica y la moral. Progresivamente se psicologizan los modos de comprender al ser humano y de establecer los diferentes saberes que posibilitarían que la humanidad entrara en las Luces y alcanzarían su perfectibilidad.

Esta transformación semántica de la psicología condiciona los problemas y las formas de abordarlos, dando lugar a reflexiones metodológicas y temas como los discursos sobre el funcionamiento del espíritu, sobre la adquisición de conocimientos o sobre las modalidades empíricas del pensamiento inspiradas en mayor o menor grado en el Ensayo sobre el entendimiento humano de John Locke, publicado en 1690.

### **¿Cómo entendemos a la psicología hoy?**

Considerando el contexto institucional en el que se inserta esta investigación y sus vínculos con la docencia universitaria, a la hora de analizar las relaciones entre psicología y educación para la formación de docentes es necesario recuperar la tesis de Victoria Guyot y de su equipo.

En otras palabras, las tradiciones epistemológicas contemporáneas, más próximas a la epistemología de la ciencia, permiten pensar y recrear críticamente las prácticas de conocimiento en un campo disciplinar especializado (Guyot, 2016, p.20). Es decir que una perspectiva histórica es fundamental cuando se desarrolla la enseñanza de un campo de

---

<sup>11</sup> En todas las citas de este texto, la traducción del portugués es personal.

<sup>12</sup> En latín *mens*, en el original.

conocimientos como el psicológico en un proyecto de formación diferente, por ejemplo, el de la formación de maestras y maestros para el nivel primario.

Ante estos procesos de descontextualización y de recontextualización es fundamental transmitir una perspectiva actualizada de ese campo, explicitando las perspectivas tanto teóricas como metodológicas y revisando la especificidad de las prácticas profesionales en que tendrán lugar los usos de esas categorías.

Es así como el recurso a las perspectivas históricas, tanto de las disciplinas escolares, como de la historia crítica de la psicología, se vuelven herramientas claves para visibilizar y operar sobre los procesos de abstracción, descontextualización y deslocalización de categorías psicológicas.

Además, estas perspectivas críticas, permiten revisar las tradiciones inventadas (Goodson 1995), tradiciones historiográficas (Klappenbach, 2006) y tradiciones de enseñanza (Davini, 1998).

En síntesis, en la actualidad hay acuerdos suficientes para afirmar que “El término psicología designa convencionalmente un conjunto de disciplinas de diferentes marcos teóricos, tradiciones de investigación y prácticas profesionales de intervención, más que un campo disciplinar unificado” (Talak, 2014, p.10).<sup>13</sup>

### **La construcción histórica de las disciplinas escolares**

Posicionados en los estudios del campo del *curriculum* encontramos la clave de lectura más amplia para analizar y comprender la complejidad de lo social en el nivel del sistema educativo, visibilizando la trama o relación indisoluble entre “producción conceptual, formación académica y contexto social” (De Alba, 1991, p24).

A su vez, la perspectiva crítica del *curriculum* hace visible la concepción del *curriculum* como propuesta educativa y síntesis cultural, proyecto de una sociedad determinada, y lo entiende como una arena de luchas<sup>14</sup>, en donde sujetos, en tanto actores sociales (en los ámbitos de determinación, estructuración y desarrollo curricular), se disputan los sentidos y prácticas en torno a la educación formal de jóvenes y adultos.

---

<sup>13</sup>Otra línea de investigación que puede ir en sintonía con el análisis de la circulación de conocimientos psicológicos en revistas de alto impacto para docentes (Gomel, 2008) es el mapeo de la psicología que se transmite en los manuales de enseñanza y libros de texto actuales para la formación de maestras y maestros.

<sup>14</sup> El *curriculum* no es equivalente a un plan de estudios, aunque lo incluye.

Más específicamente, el estudio histórico de los contenidos de enseñanza, también llamado historia de las disciplinas escolares (Viñao, 2006; Goodson, 1995; Chervel, 1991) es un campo de investigaciones que se inscribe como una sub área de los estudios sobre el *curriculum*. Sin límites demasiado definidos o estables, y con suficiente apertura para permitir la aproximación a las particularidades de cada caso estudiado, uno de sus principales exponentes europeos afirmó que es “tarea de quien investiga definir la noción de disciplina al mismo tiempo que va confeccionando su historia” (Chervel, 1991, p. 60).

A continuación señalamos sintéticamente los inicios del sentido amplio del término disciplina escolar, para mostrar luego los aportes principales a esta noción en diferentes países y, por último, llegar al sentido restringido del término, es decir, aquél que emplearemos en este trabajo. Posteriormente presentamos una definición de disciplina académica o científica en sentido amplio que usaremos en este trabajo. Así, las diferencias entre Psicología como disciplina académica en sentido amplio y Psicología como disciplina escolar en sentido restringido, permitirán analizar la especificidad de la Psicología, como disciplina escolar, en los inicios de la formación de maestros en la Argentina.

En la bibliografía especializada no hay acuerdos respecto de la aparición de la noción disciplinar escolar, es decir, el sentido restringido del término. Por ello destacamos sintéticamente algunos momentos clave de la historia del término disciplina escolar en el contexto europeo, principalmente en Francia, Gran Bretaña y España.

Antes de la segunda Guerra Mundial, según los estudios de Chervel, encontramos la noción de disciplina escolar en su sentido amplio, el cual designaba “la policía de los centros docentes, la represión de las conductas susceptibles de alterar el orden establecido y aquella parte de la educación de los alumnos que debía contribuir a ello” (Chervel, 1991, p. 60).

En el caso de Francia, Chervel ubica un cambio puntual hacia 1870, pues hasta ese momento se hablaba de inculcar conocimientos, mientras que, desde ahí, se vira hacia “disciplinar la inteligencia de los niños” de las escuelas, en tanto una gimnasia intelectual articulada a una teoría de la enseñanza vinculada con el desarrollo de las facultades intelectuales. Según este autor, el término de disciplina escolar cobró peso con el surgimiento y consolidación de las diferencias entre disciplinas literarias y disciplinas científicas.

En Gran Bretaña, se emprendieron estudios históricos de las disciplinas de la escuela secundaria. Esta perspectiva se opuso al estudio de las escuelas denominados externos. Es decir que no se focaliza exclusivamente en los contextos políticos y administrativos de la enseñanza. El valor principal de los estudios sobre la construcción social de las disciplinas

escolares es, para Goodson, demostrar la realidad interna y la autonomía relativa de la enseñanza. Desde esta perspectiva, las disciplinas escolares no son “entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, en la dirección del cambio (Goodson, 1995, p. 35).

El análisis del proceso de academización de las disciplinas escolares que realiza Goodson, muestra una tendencia, que no es generalizable más que a condición de observar las particularidades del sistema educativo en donde se estudia. Inicialmente surgidas con propósitos pedagógicos y utilitarios, paulatinamente se aproximan a los criterios universitarios de definición de los conocimientos, favoreciendo su abstracción y descontextualización, en desventaja de sus propósitos de enseñanza. En otros términos, los propósitos académicos se van distanciando cada vez más de los problemas de la enseñanza de una disciplina.

Por otro lado, en España se incorporan al análisis los procesos de construcción de cuerpos profesoraes, con aportes de la sociología de los campos y el concepto de habitus (Viñao, 1991).

Con preguntas de investigación y, en consecuencia, con intereses y matices diferentes los tres enfoques abordan los procesos de disciplinarización, que en este caso se trata del proceso de transformación de un saber en un objeto de enseñanza. (Chervel, 1991, p. 60). Otro punto en común es la pregunta por la proveniencia de los contenidos a ser enseñados, y la puesta entre paréntesis de la certidumbre de su origen académico o universitario.

Estos estudios muestran la originalidad de las asignaturas escolares y de sus formas de producción de conocimientos a enseñar, enfatizando la novedad de los contenidos de la enseñanza respecto de las disciplinas académicas o universitarias.(Cf. Goodson, 1995)

En síntesis, los estudios de las disciplinas escolares señalan que la educación escolar en los niveles primario y secundario, no solo tienen una función de transmisión o de vulgarización científica. Indica también que las escuelas, a través de las disciplinas escolares además de formar individuos generan una cultura que incide en la sociedad global. Y he aquí donde se ancla la importancia de la permanencia de estos contenidos<sup>15</sup>, o la dificultad para modificarlos porque, precisamente, son estructuras dinámicas aunque construidas para no cambiar con facilidad.

En los autores consultados (Goodson, 1995; Chervel, 1991; Viñao, 1991), el término genérico de disciplinas escolares, se entienden como objetos históricos y permiten analizar los

---

<sup>15</sup> Dimensión fundamental al considerar cualquier propuesta de modificación del currículum.

contenidos de la enseñanza, su organización, economía y eficacia propias e independientes hasta cierto punto de cualquier realidad ajena a la escuela. En esto coincide un investigador inglés del *curriculum*, Young, quien afirmó que “las disciplinas no deben ser vistas como reflejos de las formas básicas de conocimiento, sino el resultado de conflictos pasados entre grupos contendientes que buscaban definir tales materias de formas diferentes” (Young, 1971, en Viñao, 2006).

### **Las disciplinas académicas**

En el contexto local, desde el análisis de formas de estructurar el *curriculum* universitario, Camilloni diferencia disciplinas de asignaturas. En esta perspectiva las asignaturas son secuencias organizadas de contenidos tomados de una disciplina o de más de una disciplina, destinadas a ser enseñadas en un ciclo lectivo (Camilloni, 2016, p.80) y al definir el término de contenidos de enseñanza, enfatiza que no son sólo temas o informaciones,

se incluyen, también, habilidades mentales, destrezas motrices, hábitos, valores y actitudes. Los contenidos siempre dependen de cómo son enseñados. Cuando nos referimos a contenidos aludimos necesariamente al modo en que se enseñan y se aprenden (Camilloni, 2016, p. 80)

En el mismo texto de la referente nacional e internacional del *curriculum* universitario, el término de disciplina académica, en el contexto universitario, “suele ser definida como un campo de conocimiento sistemático que se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento y de justificación, e incluso de aplicación, y con un tipo de discurso que también le es propio (Camilloni, 2010, p. 59).” Consiste en una temática o problemática, con métodos y enfoques propios a la que se le reconoce un papel formativo y se correspondería con algún campo disciplinar, con raíces universitarias (Camilloni, 2016, p. 80).

Sin entrar en detalles, esta delimitación se contacta con la línea de investigación de Becher (2001), quien propuso entender a las disciplinas académicas y a sus especialidades como las unidades mínimas y básicas de la organización social e intelectual de los conocimientos, las cuales se definen tanto por su contenido intelectual llamado “tema” o “segmento”, como por su comunidad o comunidad disciplinar, las “tribus académicas” (Becher, 2001). El problema de la línea de Becher es que no permite captar la especificidad de las producciones de conocimiento en cada nivel del sistema educativo, porque su investigación se centró en las universidades<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> El término de disciplina escolar en sentido restringido también es limitado a la hora de analizar los puentes, cruces e intercambios entre diferentes niveles de los sistemas educativos, pero no nos

Emprender una revisión histórica de la construcción de los contenidos de una disciplina escolar, además de estudiar la proveniencia de los contenidos implica considerar las tradiciones de formación en la cual se insertan y analizar la estructura interna de las disciplinas. La cual está conformada por tres dimensiones; génesis, contenidos, y objetivos.

La dimensión génesis de la disciplina escolar, hace referencia a las evidencias documentales sobre los inicios de una disciplina escolar en un proyecto de formación más amplio, indicando además la institucionalización a la vez curricular, institucional y teórica de unos conocimientos que posibilitarán o no la configuración de la disciplina escolar<sup>17</sup>.

En cuanto a la dimensión objetivos, las disciplinas escolares aportan contenidos de instrucción al servicio de un objetivo educativo, no del todo explícito, que ha de ser estudiado a partir de textos oficiales, pero también en las prácticas concretas. En otros términos, los contenidos de la enseñanza son los medios utilizados para cumplir un objetivo, y aquellos pueden ir cambiando mientras los objetivos pueden permanecer<sup>18</sup>.

Por otro lado, los contenidos explícitos de la enseñanza de una disciplina escolar son:

cuerpos de conocimientos provistos de una lógica interna, articulados en torno de algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente diferenciados y que conducen a algunas ideas sencillas y precisas o, en cualquier caso, encargadas de ayudar en la búsqueda de la solución de los problemas de mayor complejidad.(Chervel, 1991, p. 89).

La introducción al estudio histórico de las disciplinas escolares implica preguntarse de dónde provienen los conocimientos a ser enseñados. Y la búsqueda de respuestas lleva a prestar atención hacia un cuerpo de contenidos (saberes, conocimientos, destrezas, técnicas, habilidades), un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos, su capacidad persuasiva, y unas prácticas profesionales.

---

encargaremos de eso aquí. Por su parte, Southwell (2003) desarrolló una investigación en estos cruces, en un período posterior al nuestro, además, se abren otras líneas de investigación a partir de la exploración de los vínculos entre disciplinas académicas y formación profesional, así como también al considerar las relaciones y desconexiones entre disciplinas académicas y disciplinas escolares (Baraldi, 2016; Chervel,1996; Chevallard, 1998).

<sup>17</sup> En las fuentes primarias analizadas, el término disciplina solo aparece en el sentido estricto mencionado al comienzo, en cambio, lo que encontramos es un uso extendido de ramo de enseñanza, proveniente del inglés *branch of knowledge*.

<sup>18</sup> Esto tiene una relevancia especial para analizar los vínculos entre el nivel secundario y el nivel universitario de Psicología.

Para esta tesis, este trabajo de revisión es fundamental en la medida que aporta un proyecto de psicología previo al estudiado en nuestro país, y da cuenta, además, de sus principales problemas, objetos, principios y hechos psicológicos, que abordamos con detalle en los capítulos tres y cuatro.

Con el fin de evitar multiplicar ilimitadamente las categorías de análisis, recuperar lo realizado por quienes nos anteceden y, además, enriquecer nuestra mirada, recuperamos un aporte de Davini (1995), a tener en cuenta en los procesos de construcción de una disciplina escolar, los proyectos y culturas en las que se insertan los contenidos a ser enseñados, en este caso, las tradiciones en la formación de las y los docentes, que, en palabras de la autora, son:

configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1995, p. 20)

Este concepto permite visibilizar que los procesos de construcción de una disciplina escolar no se da en un vacío, sino que los actores institucionales tienen un papel, sea de protagonistas o antagonistas a las transformaciones curriculares. En el caso estudiado, se observa el papel de los actores de la Escuela Normal de Paraná en la definición e implementación del *curriculum*.

En síntesis, reservamos el uso del término disciplina escolar en sentido restringido para analizar el proceso de construcción de la Psicología en los inicios de la formación de maestros y de maestras en la Argentina, lo que implica el análisis de su génesis, objetivos y contenidos en el período comprendido entre 1871 y 1896. Esta es una perspectiva fecunda para reflexionar sobre el estado de un campo de conocimientos en un momento dado, con miras a ofrecer perspectivas para la reconstrucción de un campo de enseñanza actual. El recurso a una perspectiva histórica y curricular a su vez, complejiza el proceso de análisis.

## **Consideraciones sobre la metodología**

El objeto de esta tesis es el establecimiento de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal de Paraná, Argentina, en el período comprendido entre 1871 y 1896. Para dar cuenta de un objeto difícil de abordar desde una sola disciplina, recurrimos a aportes de diferentes áreas de conocimiento, tal como



describimos en el marco de referencias. Aclaradas las decisiones conceptuales, a continuación presentamos las decisiones metodológicas.

### **Tipo de investigación**

Si consideramos los tipos de datos que necesitamos producir para realizar el proceso de investigación proyectado, nuestro diseño de tesis se considera como diseño bibliográfico. Ello porque permite analizar un fenómeno al que no se tiene acceso de manera directa, para abarcar las diferentes dimensiones del mismo. En nuestro caso, el fenómeno en cuestión es el establecimiento de la disciplina escolar psicología en la formación de maestros y sus dimensiones de análisis son, tal como las desarrollamos en las referencias conceptuales, génesis, objetivo y contenidos de las disciplinas escolares. También justificamos su uso por la distancia existente entre el período estudiado y nuestra época actual (Sabino, 1996, p. 95).

Desde el punto de vista de los objetivos intrínsecos constituye una investigación exploratoria porque, de acuerdo con esta categorización, el objeto construido se encuentra escasamente investigado desde la perspectiva que proponemos hacerlo, tal como señalamos en la revisión bibliográfica. En consecuencia favorecemos la construcción de una perspectiva global del mismo, visibilizando relaciones con otros campos de conocimiento tales como la historia crítica de la psicología, la construcción histórica de las disciplinas escolares, la historia de la educación y los estudios específicos sobre el curriculum y la formación de maestros en la Argentina.

### **Técnicas de producción y análisis**

Desde las perspectivas teóricas y metodológicas antes explicitadas, con el propósito de responder a los interrogantes de investigación, seguimos el análisis documental para la selección de fuentes primarias, secundarias y el armado del cuerpo de documentos del período 1870 a 1896.

El corpus documental se construyó articulando fuentes de diversos tipos en función de responder a los interrogantes de la investigación. El mismo quedó conformado del siguiente modo:

#### **Corpus documental**

- a) *Informes de directores de la Escuela Normal de Paraná comprendidos en el período 1870-1896:*

Primera dirección: Stearns, George. Informes de dirección (1871, 1872, 1873, 1874).

Segunda dirección: Torres, José María: Informes del director, años 1877; 1878; 1882; 1894.

Tercera dirección: Ferrary, Gustavo: Informe del director. Escuela Normal Nacional del Paraná. (manuscritos), años: 1887; 1888.

Cuarta dirección: Carbó, Alejandro: Informes del director, año 1890, 1892

*b) Discursos de directores de la Escuela Normal de Paraná.*

Ferrary, G. (1887): El señor director de la escuela normal en el acto de la graduación de maestros.

Herrera, Leopoldo: Discurso pronunciado por su director en el acto de colación de grados, año 1895

*c) Planes de estudio*

Primer plan de estudio (1870)

Segundo Plan de estudio (1877)

Tercer plan de estudio (1880)

Cuarto Plan de estudio (1886-1887)

Quinto plan de estudio (1887)

*d) Conferencias pedagógicas.*

Echagüe, Alcira (1884): Educación de la inteligencia y medios de desarrollar sus facultades. Julio de 1884, pp 67-73. Conferencia dada en San Nicolás de los Arroyos, en la noche del 26 de abril de 1884, por la sub-preceptora de la escuela graduada.

Palacios, Isolina (27 de abril de 1884): Objeto y fin de la educación. Conferencia dada en San Nicolás de los Arroyos, Sub-preceptora de la escuela elemental de niñas número 5.

*e) Programa de examen de Psicología y de Pedagogía del año 1885.*

Anónimo, Programa de examen de la asignatura Psicología.

Anónimo, Programa de examen de la asignatura Pedagogía.

*f) Manual de psicología*

Monlau, Felipe (1871): Elementos de psicología. Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra. Madrid. España. onceava edición. La versión de la ENP es de 1869. (Fondo Histórico Escuela Normal de Paraná 1314)

*g) Manuales de pedagogía*

Avendaño, Joaquín (1844): Manual completo de instrucción primaria, elemental y superior: para uso de los aspirantes a maestros y especialmente de los alumnos de las escuelas primarias de provincia. (tomo uno).

Avendaño, Joaquín; Carderera, Mariano (1850/ 1865): Curso elemental de pedagogía.

López Catalán, Julián (1866): El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos: obra indispensable a los maestros de esta clase, ventajosa a los elementales y superiores, y útil a los padres de familia. Tomo Tercero. Educación Intelectual.

*h) Publicaciones periódicas de organizaciones educativas*

Revista Anales de la educación común (1871-1873).

La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires. Publicación Oficial (1876-1880).

Revista de Educación. Publicación oficial de la Provincia de Buenos Aires. (1881-1895).

Boletín de Enseñanza y Administración escolar (1895-1896)

Boletines de Educación CGE. Publicación oficial del Consejo General de Educación de Entre Ríos. (1887-1896)

*i) Otros documentos que testimonian las ideas pedagógicas didácticas en el período trabajado:*

Bavio, Ernesto (1895): Memorándum de un maestro. Observaciones prácticas. Indicaciones sobre la enseñanza objetiva.

Calkins, Norman Allison (1862): Primary Object Lessons, for training the senses and developing the faculties of the children. A manual of elementary instruction for parents and teachers. New York.(edición consultada, N° 18, de 1873).

Wickersham, James Pyle (1865): Methods of instruction. Philadelphia, J.B. Lippincott & Co.

*j) Otras fuentes primarias consultadas*

Censo oficial de la nación (1869-1943).

Diario La Nueva época. Lunes 22 de mayo de 1876. Año III, Número 343. Imprenta primero de mayo (sita en la plaza Alvear), aparece lunes, miércoles y viernes.

Mercante, V. (1918/1916). Escuelas normales.

Para la producción de datos recurrimos a dos técnicas específicas de la historiografía: la observación documental y el análisis de contenido (Tarquini, 2019, p.83).

En cuanto al análisis de datos, las estrategias que mayor coherencia guardan con las técnicas mencionadas son la lectura exploratoria de los materiales encontrados (documentos y textos secundarios), su codificación a partir de las categorías de análisis centrales de esta investigación, génesis, objetivos y contenidos de la disciplina escolar psicología en los inicios de la formación de maestros y maestras en la Argentina, 1871-1896.

En función de las categorías de análisis mencionadas, los principales interrogantes de investigación son ¿En relación a qué temas y problemas adquirió relevancia la Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación profesional de maestros en la Argentina? Este interrogante central se entrecruza con otros, ¿Cómo y dónde se inició la Psicología en tanto disciplina escolar en la formación de maestros profesionales en la Argentina?, es decir, la génesis de esta disciplina escolar. ¿Cuál fue el lugar que ocupó esta Psicología? nos referimos a su objetivo y, en tercer lugar, ¿cuáles son las categorías psicológicas que se volvieron objetos de enseñanza en la formación de maestros?, sus contenidos.

### **Un panorama general de la tesis**

La tesis visibiliza las relaciones entre Psicología y Educación en los inicios de la formación de maestros en la Argentina a partir del establecimiento de la disciplina escolar Psicología en el período comprendido entre 1871 y 1896. Es por ello que analizamos las principales dimensiones de este proceso, génesis, objetivo y contenido desde una perspectiva histórica, y curricular.

El capítulo uno, a modo de introducción, hemos presentado los interrogantes iniciales, el problema de investigación, los objetivos de la tesis, así como también un estado del arte que permitió relevar discusiones centrales en torno a nuestro problema de investigación. También se explicitan las decisiones metodológicas y teóricas que sirvieron de referencia para su desarrollo.

El capítulo dos trabaja los proyectos, debates y obstáculos de la formación profesional de maestros para la educación común en los inicios de la Escuela Normal de Paraná. Así, reconstruimos el contexto institucional en el que se establecieron las relaciones entre la psicología y educación a partir de los inicios de esa formación en la Argentina. Para ello, trabajamos con fuentes primarias que muestran diferencias entre el proyecto de institución y su implementación efectiva.

El capítulo tres explora la construcción de la estructura curricular de la formación de maestros profesionales en sus inicios, a partir de la cual se explicita la génesis de la psicología en tanto disciplina escolar. Para ello recuperamos los planes de estudio y el lugar de la psicología en el *curriculum* de la formación de maestros. En primer lugar, reconstruimos los planes de estudio de la formación de maestros correspondientes al período trabajado y analizamos algunos aspectos de la dimensión estructural-formal del *curriculum*. En un segundo momento, a partir de relatos de actores institucionales de la Escuela Normal de Paraná recuperamos las ideas pedagógicas mediante la categoría concepciones pedagógico-didácticas en las direcciones.

El capítulo cuatro, aborda el objetivo de esta disciplina escolar y sus contenidos, es decir, la transformación de unos conocimientos psicológicos en contenidos de enseñanza en la formación de maestros. De este modo construimos evidencias históricas sobre la dimensión contenidos de la materia Psicología a partir del trabajo con manuales o libros de textos de psicología y pedagogía.

A partir de la diferencia entre contenidos de una disciplina escolar y conocimientos de una disciplina académica, se presenta el problema de la educación intelectual, haciendo foco en las reorganizaciones y superposiciones de temas psicológicos con los problemas de la Pedagogía, la didáctica y la formación de maestros. Por ello reseñamos los manuales de pedagogía más usados en los inicios de la Escuela Normal de Paraná (Avendaño, 1844; Avendaño y Carderera, 1850; López Catalán, 1866).

El capítulo cinco ensaya una perspectiva articulada de las tres dimensiones que configuran una disciplina escolar, nos referimos a génesis, objetivo y contenidos disciplinares, para luego establecer algunas conclusiones generales de esta investigación. Por último, a modo de epílogo, se presentan tres consecuencias de la investigación para la enseñanza actual de conocimientos psicológicos en la formación de maestras y maestros.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F, Varela, J. (1994): *Las redes de la psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. España. Libertarias. Prodhufi.
- Araujo, S. F. & Lauro, M. (2018): *A natureza da psicologia nos Ensaio Filosóficos (1777) de Johann Nicolaus Tetens*. Revista de Psicología, 27(1), 1-12. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50746>
- Aguinaga, M. C. (2019): *La delimitación de problemas de indagación en historia de la psicología: los desarrollos de Víctor Mercante*. Anuario Temas en Psicología VOL.5 ISSN 2683-7366, Dossier Digital Jornadas de Investigación, pp. 7-15. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata
- Baraldi, V. (2015): *Tiempo y Didáctica: Itinerarios para pensar la enseñanza*.(tesis inédita de doctorado en educación). Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España. Gedisa.
- Becker, H. (1986): *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar una tesis, libro o artículo*. Siglo XXI editores.
- Camilloni, A. (2003): *De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el curriculum universitario. Problemáticas académicas y organizativas*. En: Stubrin, Adolfo Chervel, A. (1991): Historia de las disciplinas escolares, Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de educación, número 295. pp. 59-111. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:aed118e6-c24c-41d7-b5b7-fe4f0252288f/re29503-pdf.pdf>
- Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. 2013
- Cimolai, S. (2015): Knowledge, field and researchers. The production of academic knowledge in the intersections of psychology and education in Argentina.(tesis inédita de doctorado) UCL Institute of Education. Londres
- Dagfal, A. (2009) Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966). Paidós
- Danziger, K. (1997): *Nombrar la mente. Cómo la psicología encontró su lenguaje*. Facultad de psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 2018

- Davini, M.C. (1998): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Capítulo 2: tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales*. Paidós.
- Davini, M.C. (1998): *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Miño y Dávila.
- Díaz, N. y Stubrin, A. (compiladores): *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL. Santa Fe. 2003
- De Freitas Araujo, S. (2012): *O lugar de Christian Wolff na História da Psicologia*. Universitas Psychologica, vol. 11, núm. 3, julio-septiembre, 2012, pp. 1013-1024. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia
- De Alba, A. (1991): *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México. Centro de estudios sobre la universidad. Universidad Autónoma de México.
- De Freitas Araujo, S. Ribeiro Pereira, T.C. (2014): *La idea de psicología racional en la Metafísica Alemana (1720) de Christian Wolff*. Universitas Psychologica, vol. 13, núm. 5, octubre-diciembre, 2014, pp. 1655-1666. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Diker, G.; Terigi, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós
- Goodson, I. (1991) *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*. Revista de la Educación. número 295. pp- 7-37.
- Recuperado de:  
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295-01.html>
- Goodson, I. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Capítulo 2: Historia del currículum, profesionalización y organización social del conocimiento. Pomares-Corredor.
- Klappenbach, H. (2014): *Acerca de la metodología de investigación en la historia de la psicología*. Revista Psykhe Vol. 23, 1, 1-12.
- Klappenbach H. (2016): *Construcción de tradiciones historiográficas en psicología y psicoanálisis*. Psicología em Estudo. 11 (1) Abr 2006. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100002>
- Malagrina, J. (2020): *Preludios de la subjetividad infantil en la Argentina (1890- 1930) Las voces de las niñas y los niños a través de prácticas psicológicas y otras formas culturales*. (tesis inédita de doctorado en psicología). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, defendida en noviembre de 2020.
- Sabino, C. (1996): *El proceso de investigación*. Lumen

- Salomón Tarquini C., Lanzillotta M.A., Laguarda P., Fernández S. (2019): *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Prometeo.
- Southwell, M. (2003): *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación*. Notas de Historias y Fundaciones. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata
- Talak, A.M. (2008). *La invención de una ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896-1919)*. (tesis inédita de doctorado en historia). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Defendida el 27 de octubre de 2008.
- Talak, A.M. (2009): *Historia y epistemología de la psicología: razones de un encuentro necesario*. En: *Epistemología e historia de la ciencia*. Selección de trabajos de las XIX Jornadas. Volumen 15. Pp. 477-482. Universidad Nacional de Córdoba.
- Talak, A.M. (2014): *Las explicaciones en psicología*. Prometeo.
- Vidal, F. (2006): *Las ciencias del alma en los siglos XVI - XVIII*. Capítulos I y IV. Traducción de Pablo Pavesi. Cátedra I de Historia de la psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Viñao, A. (2006): *La historia de las disciplinas escolares*. Revista Historia de la Educación, Número 25, año 2006, pp. 243-249. España
- Wigdorovitz de Camilloni A. (2017). *Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario*. Itinerarios Educativos, (9), 59-87. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536>
- Wigdorovitz de Camilloni A. (2010): *La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?*. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6/50](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6/50)

### **Fuentes primarias mencionadas (planes de estudio)**

- Sarmiento, D. F; Avellaneda, N. (Buenos Aires, junio 13 de 1870) Decreto nacional de creación de la Escuela Normal del Paraná y Primer plan de estudios.
- Informes del director de la Escuela Normal del Paraná, año 1877.
- Torres, J.M. Plan de estudios para la escuela normal superior del Paraná. Enero de 1880. informe del director. (tercer plan de estudios)
- Plan de estudio para las escuelas normales (1886 y 1887).
- Ferrary, Gustavo (marzo de 1887) Plan de estudios para las escuelas normales de la República.



## CAPÍTULO DOS

# La Escuela Normal de Paraná: proyectos, debates y obstáculos en los inicios de la formación profesional de maestros para la educación común

Un tiempo después volví a leerla preguntándome  
qué se hace con las cartas de los muertos.

**Estela Figueroa**

¿Qué entendemos pues por una escuela normal?  
¿A qué cosa damos tan desgraciada denominación?

**José María Torres**

### Introducción

En Argentina, la formación profesional de maestros comenzó en 1870 con la fundación e institucionalización de la primera Escuela Normal, la de Paraná, en el nivel secundario. Más allá de esta fecha simbólica, recién abrió sus puertas el año siguiente.

Sin ingresar en una lectura del contexto social, político y económico más amplio y copiosamente documentado (Pérez Campos, 2016; Vilar, 2014; Carli, 1995; Puiggrós, 1990 Tedesco, 1980) introducimos el contexto institucional de esta formación junto a una lectura de la historia institucional en su momento inicial, haciendo foco en la lectura de ideas y prácticas pedagógicas, que operaron como suelo fecundo para el surgimiento de Psicología como disciplina escolar en los inicios de esta formación (1871 - 1896).

Entonces, ¿a partir de qué actores, ámbitos y en función de qué problemas de la formación profesional de maestros cobraron importancia y se incorporaron las categorías psicológicas? Es decir, ¿cuál fue el contexto institucional en el que se establecieron las relaciones entre Psicología y Educación a partir de los inicios de la formación profesional de maestros en Argentina?

Respondemos estos interrogantes a partir de la revisión de fuentes primarias que muestran diferencias entre el proyecto de institución y su implementación efectiva. Contaremos una versión de la historia institucional de la Escuela Normal de Paraná<sup>19</sup>, tomando como ejes las direcciones en el período trabajado. Además, presentamos la estructura institucional y

---

<sup>19</sup> En adelante, *ENP*.

organizacional que operó como fundamento de las ideas pedagógicas en que se formaron los primeros maestros argentinos, y a partir de las cuales cobraron sentido e importancia unas categorías psicológicas.

En este sentido, el problema general a abordar, la institucionalización de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación profesional de maestros en Argentina, se configura en una serie de entrecruzamientos complejos, la historia de la educación escolar, de la pedagogía, de la educación superior, la historia de la psicología y la enseñanza de conocimientos psicológicos en la formación de maestros<sup>20</sup>.

Recorrer esta complejidad implica conocer las características singulares del proyecto de formación docente que posibilitó la construcción de una red de actores, prácticas, instituciones y publicaciones sobre educación común y formación de maestros y maestras en Argentina en la que la psicología tuvo un lugar.

Acontecimiento de aristas y significaciones múltiples, la apertura de la ENP inauguró y permitió consolidar en Argentina, no sin obstáculos, una nueva institución -la educación común-; un nuevo proyecto de formación ubicado en el nivel secundario -la formación de maestros tanto para el nivel primario como para la formación de otros maestros- una nueva etapa de la profesionalización del oficio docente-la formación estatal de maestros/as profesionales, diplomados-, y un novedoso campo, que denominamos disciplina escolar -el ámbito de las relaciones entre psicología y educación-, que quizás compartan una historia similar a la Psicología en este proyecto de formación.

Respecto al establecimiento de períodos históricos de la ENP, encontramos diferentes criterios de acuerdo con el aspecto que se analice. Algunos autores han mirado esa historia para delimitar los orígenes del sistema educativo argentino, así definen como tal la sanción de la primera ley nacional de educación común (primaria), en 1884 (Puiggrós, 1990, Tedesco, 1970), otros adoptaron períodos más amplios para poder observar transformaciones en el denominado campo pedagógico (De Miguel, 1995).

Cada período, aproximadamente, está centrado en las prácticas de dirección de los directores de la ENP en su momento fundacional, aunque limitaremos la exploración al período de esta tesis (1870-1895). Aclarado lo anterior, nos posicionamos en un momento fundacional de la institución y en tanto tal más que lugar de aplicación de algún discurso homogéneo y único,

---

<sup>20</sup> En la actualidad, la formación de maestros se denomina formación docente inicial. (CFE 24/07)

representativo del conjunto de actores institucionales, entenderemos a la ENP como campo de experimentación y ensayos de prácticas, actores y discursos diversos (Carli, 1995).<sup>21</sup>

## **Experiencias previas de creación de escuelas normales en Argentina**

En Argentina, al debate educacional en términos modernos lo inauguró Mariano Moreno en 1796, con su *Memoria sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio*, propuesta que cuestionó el carácter tradicionalista de los estudios clásicos. Hubo también otras alternativas y debates en torno a cómo modernizar la sociedad argentina, en este sentido, las concepciones de Alberdi y de Sarmiento resultan particularmente instructivas para analizar las funciones depositadas en la educación formal (Tedesco, 1970, p.25). Antes de la fundación de la ENP, existieron diversas experiencias e intentos por abrir este tipo de establecimientos, 1825, 1852, 1865, aunque unas enfatizaron el aspecto denominado educativo (referido a la formación del espíritu y el carácter) por sobre el instructivo (vinculado a los saberes específicos) y otras no pasaron del proyecto en las reglamentaciones. Afirmó Chavarría al respecto:

Todos estos ensayos de fundación de escuelas normales son la expresión fiel de un anhelo público y de los gobernantes de la época que no tardó en llegar a producir una concreción de ideas y de propósitos educativos de mayor trascendencia y efectividad en la práctica (Chavarría, 195, p.53).

Según Nuñez Pérez, estos intentos no constituían Escuelas Normales pues su objetivo básico era la capacitación de personal para el ejercicio del método lancasteriano. (Nuñez Pérez, 1985, p. 280).

Un conjunto de condiciones nacionales y provinciales favorecieron la apertura de este escenario de experimentación e innovación pedagógica: las relaciones entabladas entre Sarmiento y Urquiza tras la batalla de Pavón, incorporando a este último como gobernador al nuevo orden nacional que legitimaba la hegemonía porteña; la composición poblacional diversa; la trayectoria cultural previa, la obra educativa de Urquiza. Y, por último, el hecho que se ubique en el Litoral, y que tanto Entre Ríos como Corrientes en ese momento eran “dos provincias fuertemente armadas” (Carli, 1995).

En la medida en que en toda sociedad y toda época histórica a través de la educación se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia

---

<sup>21</sup> Nuestro recorrido busca inscribirse en un conjunto de investigaciones recientes (Suasnábar, 2018; Aisenstein, 2017; Fiorucci, 2014) de carácter revisionista acerca de ciertas miradas y construcciones discursivas totalizantes y mistificantes, localizando matices y multiplicidad de perspectivas en la historia institucional de cada escuela normal en singular.

de la cultura dominante, la educación tiene una función política (Tedesco, 1980, p.64). Ahora bien, ¿qué función política cumplían las escuelas normales en Argentina, especialmente en sus inicios?

Para Tedesco y Zacarías, el sentido político de la educación escolar se definió a través de dos dimensiones centrales, una vinculada a la necesidad de construir la identidad nacional para garantizar la cohesión social y la estabilidad política. (universalización de la enseñanza básica, laicismo como contenido curricular). La segunda dimensión se refiere al papel de la educación en la formación de la clase política capaz de gobernar la sociedad.

Mientras la enseñanza primaria estaba destinada a socializar al conjunto de la población en los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional, la escuela secundaria y la universidad fueron concebidas como herramientas privilegiadas para formar a la élite dirigente. (Tedesco y Zacarías, 2011, p. 10)

Tedesco definió a la educación de este período como una “educación oligárquica”, especialmente considerando dos aspectos. El primero, que hasta este momento la función de los colegios nacionales y la universidad era formar una élite directiva, el segundo, la “diversificación pragmática” que esta clase produjo, es decir la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar de esa élite directiva a otros núcleos en ascenso.

A grandes rasgos el nuevo escenario educativo, además de intentar formar a los futuros dirigentes en los colegios nacionales y universidades, con acceso reducido, incorporó opciones educativas para otras clases sociales<sup>22</sup>, con propósitos específicos. Las clases dirigentes de la época confiaron a la educación primaria, y a la formación de maestros para ese nivel educativo el rol que de inventar ciertos lazos simbólicos que favorecieran la cohesión social, en un conjunto humano heterogéneo cuya multiplicidad fue considerada por un grupo social de la clase mencionada como un problema para la consolidación del estado y la nacionalidad argentina<sup>23</sup> (López, 2009; Pérez Campos, 2011).

Así, desde la concepción del proyecto educativo oligárquico (Tedesco, 1974) la educación escolar permitiría desenvolver en el pueblo la aptitud para el ejercicio de los derechos y deberes.

---

<sup>22</sup> Para observar la temprana configuración de la docencia en escuelas primarias como profesión de sectores medios y bajos en Argentina, Cf. Mc Meley, 2006.

<sup>23</sup> En esta misma línea, López (2009) ha trabajado confirmando la función que tuvo la enseñanza de ciertos saberes de historia nacional en escuelas primarias, a los efectos de crear un sentimiento nacional y una cultura de pertenencia.

En síntesis, la difusión de la enseñanza primaria y con ella su principal estrategia, la formación profesional de maestros, desde el plano legal se ligó al logro de la estabilidad interna. Estas lecturas sociológicas más amplias dificultan la consideración de la especificidad pedagógica de las prácticas educativas en contextos escolares, así como tampoco permiten ponderar los efectos de este proyecto en la disminución del índice de alfabetización, ni valoran los efectos en las personas de disponer otras herramientas culturales en su modo de posicionarse en el mundo.<sup>24</sup>

Para ubicar las raíces históricas de una disciplina escolar como Psicología, es fundamental comprender el sentido más amplio del proyecto de formación en el cual surge. Como hemos señalado, es importante una perspectiva que incluya las dimensiones políticas de la educación junto con la especificidad de los aspectos pedagógico-didácticos.

Antes de analizar la concepción pedagógica que construyeron los actores de la ENP, revisemos la concepción de formación de maestros profesionales del gobierno que la impulsó, en la figura del entonces ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Nicolás de Avellaneda. En uno de sus informes de 1871, Avellaneda fundamentó la importancia de formar maestros en la importancia de “desarrollar un sistema de conocimientos apropiado a las necesidades de la república”, además, que “transmita el arte de enseñar y las aptitudes para hacerlo” (Avellaneda, 1871, p. 21). Encontramos aquí la influencia de concepciones educativas norteamericanas, específicamente, de la Sociedad de Educación de Albany<sup>25</sup>, en citas directas a textos de esta organización.

---

<sup>24</sup> Analizando el analfabetismo de la población de catorce y más años de edad el censo escolar de la provincia de Entre Ríos de 1897 muestra un descenso en el índice de analfabetismo, de un 75% en el año 1869 hasta un 55,8 % en 1895, considerando que en el período comprendido entre las dos fechas, hubo un aumento importante de población, 75.315 en el primer momento y 170.411. Con propósitos de abrir otra línea de indagación, el mismo censo señala la disminución en la cantidad de escuelas y docentes religiosos.

<sup>25</sup> Esta organización fue fundada en 1844 como la Escuela Normal de Albany en Nueva York, hoy en día es una universidad estatal de Nueva York en la ciudad de Albany CF: [www.albany.edu](http://www.albany.edu)

## **La primer dirección de la Escuela Normal del Paraná: George Stearns (1871-1875)**

La fundación de la ENP remite a fechas y actos diferentes: el decreto de fundación, 13 de junio de 1870, el inicio efectivo de sus tareas, el 16 de agosto de 1871, tras los pasos de la guerra civil de López Jordán en contra del centralismo porteño, por lo que el edificio de la Confederación Nacional que había sido destinado a la ENP, fue transitoriamente ocupado como hospital para las tropas del ejército nacional (Stearns 1873, en Bonell, 2008, p. 262; Torres, 1882 ). Luego de un período de inestabilidad política y social, producto de este enfrentamiento, Sarmiento escribió al respecto:

No puedo menos de anunciar al Congreso con satisfacción que la primera Escuela Normal de la República será instalada, apenas se haya obtenido la pacificación completa de Entre Ríos. La Escuela debe establecerse en el vasto edificio que el Gobierno de la Confederación habilitó para el servicio de las oficinas públicas en la ciudad de Paraná, y sobre la base un Colegio que habían allí planteado algunos vecinos filantrópicos reunidos con la denominación: "Asociación protectora de la enseñanza". (Memoria presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1870. Reimpresión Oficial. Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900, p. XI-XII.)

Las clases de 1871 se abrieron con seis estudiantes en el Curso Normal y veinte niños en la escuela de aplicación.

El primer director de la ENP fue el Maestro Normal norteamericano George Stearns (1843-1916). Stearns fue contratado por Sarmiento por recomendación de Horace Mann (Houston Luiggi, 1959) y resignificó el texto del decreto fundacional incorporando otros 'objetos' para la institución naciente. Su dirección incluye, además de la formación de maestros profesionales, el estudio de las necesidades del país para formular un sistema de educación que asegure el éxito de la educación común o popular y la idea de transformar la ENP en un conservatorio de los mejores métodos de enseñanza a nivel mundial.

En 1874, Stearns escribió un proyecto para crear escuelas normales diferenciadas, a partir de títulos también diferenciados según se tratara de formar maestros para las escuelas primarias, o bien, profesores y personal de gestión para las escuelas normales. Así, el título de profesor normal incluiría además, la dirección de las escuelas como objeto de conocimiento.

En cuanto a la perspectiva pedagógica en los inicios de la formación profesional de maestros, tempranamente se encuentra presente en el director norteamericano la importancia de la formación práctica, tema que mencionamos, aunque trataremos con mayor detenimiento más adelante.

Para formar buenos maestros no hay nada, que valga tanto como los ejemplos prácticos, y estos ejemplos han de ser dados diariamente por el director y los profesores, en sus trabajos docentes, y estos trabajos tan complejos, sobre la diversidad de asuntos que abraza la educación, podrán ejecutarse con tanta más perfección, cuanto más adecuados sean los medios materiales que los mismos profesores y sus discípulos necesitan emplear. (Stearns, Memoria 1872, p. 371)

### **Estructura organizacional de la formación de maestros (1871-1876)**

El proyecto de institución, es decir, la asignación y distribución de tiempos, espacios, propósitos, personal y recursos económicos, la estructura organizacional de la ENP se encuentra en su decreto de fundación firmado por Sarmiento el 13 de junio de 1870. En este documento, encontramos dos organizaciones estrechamente relacionadas, el Curso Normal de Formación de Maestros y la Escuela de Aplicación.

En palabras de Sarmiento, el Curso Normal, “para que los aspirantes al Profesorado adquieran no solamente un sistema de conocimientos apropiado a las necesidades de la educación común de la República, sino también el arte de enseñar y las aptitudes para ejercerlo.” Y la Escuela Modelo de Aplicación, “que servirá para dar la instrucción primaria graduada a niños de ambos sexos, y para amaestrar a los alumnos del Curso normal en la práctica de los buenos métodos de enseñanza y en el manejo de las escuelas”(Sarmiento, 1871, art. 2)

En este decreto, además, se encuentra el primer plan de estudios, que comentaremos en detalle en el siguiente capítulo. En cuanto al sistema pedagógico para la educación primaria el proyecto indica la instrucción primaria graduada para niños de ambos sexos. Resulta de interés señalar la ausencia de indicaciones respecto al ingreso de mujeres en el magisterio, cuestión que Sarmiento sí diferencia en el ingreso a la educación primaria. El propósito central de la Escuela Modelo Anexa a la ENP era formar a los maestros en la enseñanza, entendida, a la vez, como ciencia y arte. Como hemos señalado, se diseñan dos ámbitos diferenciados para la formación, la teoría en el Curso Normal y la práctica en la Escuela de Aplicación.

En diferentes momentos, Stearns escribió sobre la organización y división del tiempo de cursado. El cursado de las clases consistía en seis horas diarias, divididas de acuerdo con diferentes tipos de actividades de enseñanza: recitaciones, práctica de la enseñanza y ejercicios generales, también intermedios de recreación y descanso.

En su primer informe de dirección, fechado en diciembre de 1872, Stearns afirmó que la formación de maestros profesionales, de hombres científicos y prácticos en la enseñanza es

sin duda, de la mayor importancia para el fomento de la educación popular (Stearns, 13/01/1872). Posteriormente, enfatizó las condiciones materiales para que pueda funcionar la ENP, y también la Formación de Maestros y la Educación Popular a través de ella, cuestión que repetirá en cada informe hasta concretar su renuncia, en 1876.

El hecho de haber establecido una Escuela Normal para la formación de maestros idóneos demuestra a la vez el interés que toma el país en asuntos de la Educación Popular, y que ya es oportuno pensar en un modo de proporcionar a estos nuevos profesores los libros que deben servirles de instrumentos en sus tareas. (...) es necesario formar al maestro para que la escuela sea una institución bien organizada. (Stearns, 1874, p. 157)

Como hemos mencionado, en el decreto de fundación se proyectaron dos grandes estructuras diferenciadas a las que Stearns llamó departamentos. El director incorporó dos más, una sociedad literaria llamada *El Ateneo*, para proporcionar un “uso racional” del tiempo libre, y una escuela nocturna para artesanos. Ambas fueron ampliaciones de las actividades de la Escuela Normal. La ENP no contó con internado, hecho que parece una novedad para la época. En consecuencia, da la impresión que el director intentó regular, racionalmente, el tiempo libre de los futuros maestros a través de actividades culturales. Stearns justificó sus acciones bajo el supuesto que los gobiernos no pagaban las becas a los estudiantes para que estos paseen por Paraná, sino para que estudien. (Stearns, 1872, p. 327).

La sociedad literaria tuvo el propósito explícito de ofrecer distracciones a los alumnos maestros (comentarios de textos literarios y otros, ejercicios de canto, gimnasia). Este departamento de la escuela no solo estuvo destinado a los futuros docentes sino que se abrió a “las familias de la ciudad”. Otro de sus propósitos fue ofrecer cierto trato social, pero además fue un espacio para el aprendizaje del gobierno democrático de los cuerpos deliberativos. Por último, tuvo un propósito capital: difundir y sensibilizar a la población en materia de la educación común o popular: “Los programas del ‘Ateneo’ han sido formados con arreglo a los objetos indicados y hemos podido transferir ventajosamente al ‘ateneo’ algunos de los ejercicios de la Escuela [Normal]”. (Stearns, 1872, p. 327). A pesar de lo dicho anteriormente, hay una modalización de aquello: no todo puede ser estudio:

Ningún joven puede o debe gastar todo su tiempo entre sus estudios y recitaciones, tal sistema perjudicaría su salud y aún su progreso intelectual; el joven que se educa debe acostumbrarse a la sociedad y debe tener sus distracciones racionales. (Stearns, 1872, p. 326)

En otro párrafo del informe de Stearns, hay un detalle de la distribución del tiempo y de las actividades de cada reunión o, como las denominaba el director, sesión ordinaria. Cada sesión contaba con cuarenta y cinco minutos de lectura y asuntos del ateneo, cuarenta y cinco



minutos para juegos y una hora en ejercicios literarios, declamaciones y lecciones de canto.

El mismo Stearns registró:

han dado clases una hora cada noche de Ateneo (...) Hemos tenido reuniones cuatro noches de cada semana, así como reuniones públicas una vez cada mes y dos reuniones públicas extraordinarias al concluir el año. Las sesiones ordinarias se han ocupado con tres cuartos de hora que dedico a la lectura y el despacho de asuntos del Ateneo; tres cuartos de hora que se ocupó con juegos y una hora que se dedicó a ejercicios literarios y declamaciones por los alumnos y a lecciones en canto. (Stearns, 1872, p. 557).

El cuarto departamento durante los primeros seis años de existencia de la ENP, y a pedido de los estudiantes o alumnos maestros, fue otro espacio de práctica profesional en el ámbito de la formación, orientada por la promoción de la educación popular en la clase trabajadora: la escuela Nocturna para Artesanos (Stearns, 1872, p. 561). En un informe enviado a Stearns realizado por alumnos maestros sobre su práctica en esta escuela, que también funcionó en las instalaciones de la ENP, observamos criterios de evaluación de su propio trabajo docente. Si bien no recibieron pago por su tarea, vale destacar que era un espacio formal de práctica de la enseñanza, un dispositivo pedagógico en el sentido restringido.

En la memoria de dirección de 1873, Stearns cita directamente aspectos del informe de actividades de los estudiantes en la Escuela Nocturna para Artesanos:

Contando con una aula y su mobiliario competente, tiza, luz, etc, que nos proporcionaba ud con tal que la anexáramos al Ateneo, no trepidamos desde ese momento, pidiendo al señor Gefe Político su protección moral y dando aviso a artesanos y sirvientes.

El resultado del año pasado [es de lo que están dando cuenta en el informe], más por el espíritu de instrucción y amor al aprendizaje que se ha despertado en esta clase de la sociedad, que por los resultados de la enseñanza..(Memoria 1873 561)

Por último, la creación de una Biblioteca Escolar y Popular, altamente valorada por Stearns en su papel formador de los maestros. Respecto de la circulación de publicaciones periódicas, entre ellas, diarios provinciales y libros internacionales, Stearns comentó: “Cada correo nos trae publicaciones periódicas, cuyos ilustrados redactores se han dignado mandarnoslas gratuitamente para así ayudarnos en nuestro propósito”.(Stearns, 1872, p. 327)

A pesar de lo dispuesto en el proyecto fundacional, vemos cómo el director lo interpretó y adecuó a las características específicas de las condiciones de los estudiantes y de algunas de sus demandas. De este modo podemos observar que en sus inicios, la ENP, además de disponer de un Curso Normal y de una Escuela de Aplicación, contó con una Sociedad Literaria, una Escuela Nocturna para Artesanos y una Biblioteca. El primer director le dio un

propósito común a las cuatro organizaciones de la formación de maestros, la formación de “hombres científicos y prácticos en la enseñanza, (...) para el fomento de la Educación Popular” (Stearns, 1872, s/n).

### **Primeros docentes en la formación de maestros**

El decreto fundacional incluyó también el nombramiento y asignación de sueldos del director, George Stearns, y de la Regente de la Escuela de Aplicación, su mujer Julia Hope, quien nunca llegó a ejercer y su sueldo fue una compensación al bajo monto pagado a su marido. De acuerdo con Houston, el monto asignado al director fue de 2400 dólares, y a su mujer, 1000 dólares anuales. (Houston, 1959, p. 94)

En cuanto a los docentes, el 9 de agosto de 1871 fueron nombrados Olaaf Hooslef y George Kidd. Cada uno con el sueldo mensual de cien pesos fuertes<sup>26</sup>, según Figueroa (1934, p.37) Kidd fue reemplazado por Luis Roucau, pero tampoco llegó a ejercer, en la perspectiva de esta historiadora, porque no estaba lo suficientemente formado en las “nuevas formas de enseñanza”, es decir, la denominada ‘enseñanza sobre objetos’, también mencionado por el propio Stearns (1874, p. 788). Estos docentes no provenían de Estados Unidos.

Anteriormente empleado en el Colegio de Paraná, en 1872 fue contratado Pedro Scalabrini<sup>27</sup>, como docente del Curso Normal en materias relacionadas con la literatura (denominación que no figura en el plan de estudios, sí otras afines). También se incorporó Antonio Lauria, quien había llegado desde Córdoba tras trabajar como calculista en el Observatorio Astronómico de esa ciudad, precedido de una fama de sabio. Formaron parte de este momento inicial otros docentes como F.M. Calvo, L. Leviconti, E. Aimerich, y Bretillard, Plandolit y Vivier.<sup>28</sup>

En 1873 hubo algunas modificaciones, se incorporó un vicedirector, el norteamericano George Lane Roberts y se mantienen Pedro Scalabrini y Antonio Lauria como docentes, aunque varían los demás: Eduardo Torres, Francisco Romay, M. Rodríguez y dos mujeres norteamericanas: Anna Ackley Rice de Roberts y Susan Wade. (Figueroa, 1934, p. 37 y Houston Luiggi, 1959, p. 110).

---

<sup>26</sup> Las y los docentes norteamericanos, de acuerdo con sus contratos, cobrarían en pesos oro, para evitar los efectos de la inflación (Houston Luiggi, 1959, p.109)

<sup>27</sup> Figura de relevancia que ha sido estudiada a partir de su rol en la introducción del positivismo en Argentina (Petrucci, 2016; Dozo, 1971, 1983, 1987)

<sup>28</sup> Figueroa (1967, p.52) menciona una suerte de llamado a concurso mediante avisos en diarios de Paraná y Buenos Aires “a quienes se creyeran en condiciones de llenar la vacante”.

En 1874 llega al país Abigail Nancy Ward quien funda la Escuela Primaria de Aplicación. Ella se convierte en la primera directora (Houston Luiggi, 1959, p. 109).

Los primeros docentes para la formación de maestros, con excepción del director que en los inicios dio clases en la Escuela Primaria y en el Curso Normal, fueron contratados en forma directa de acuerdo con el criterio del director de la ENP, confirmados luego por el gobierno nacional.

## **Dificultades en la implementación del proyecto ENP**

El análisis de los obstáculos iniciales a la implementación del proyecto de la ENP da cuenta de ciertos aspectos de las prácticas concretas que tuvieron lugar en ese establecimiento y permiten introducir matices en los discursos celebratorios de la historia de la institución.

En este momento inicial, poner en marcha el proyecto de ENP -pese a los apoyos de Sarmiento en la presidencia- implicó a sus agentes construir estrategias para intervenir sobre algunos obstáculos.

George Stearns era protestante, y aunque esta condición religiosa del primer director es señalada como un obstáculo en la relación con las y los ciudadanos en varias publicaciones (Carli, 1995; Montoya, 1967; Salvadores, 1966; Figueroa, 1934), al observar los propósitos que aquél formuló para la ENP (Stearns, 1872) y las organizaciones que anexó a la formación docente (sociedad literaria, escuela nocturna de artesanos, biblioteca popular), esa afirmación puede matizarse ya que el primer director buscó vincularse con ciudadanos y ciudadanas de la ciudad de Paraná. Una dificultad adicional para el fortalecimiento de estos lazos pudieron ser los frecuentes viajes del norteamericano a su país natal y a Europa a conseguir docentes y materiales para la enseñanza, así como también otros viajes por Argentina, asesorando en materia educativa, y fundando la segunda Escuela Normal, en Tucumán (1875).

Al intentar abrir la Escuela de Aplicación, Stearns se encontró con la ausencia de profesores formados para enseñar a los niños desde posicionamientos pedagógicos- didácticos modernos, cruciales para la formación de los futuros maestros en su perspectiva

este método fue también probado el año anterior pero no dio resultados satisfactorios, porque el profesor no lo comprendía bien. (...) Las lecciones sobre objetos que debe formar un elemento importante en la educación de la niñez, no se ha podido introducir sino en una pequeña escala debido a la poca concurrencia, haciendo imposible la clasificación necesaria para esta enseñanza y también debido a que no se encuentran profesores idóneos para esta clase de enseñanza. (Stearns, 1874, p. 788)

Desde la fundación de la ENP, el director asumió la tarea de maestro de niños en la Escuela de Aplicación y además convirtió estas clases en ejercicios pedagógicos sobre el enfoque de la lección sobre objetos para los futuros maestros<sup>29</sup>. Esto permitió sortear el obstáculo presentado por la inauguración de la primera escuela normal en Argentina. Así se logró implementar la formación en la práctica hasta la apertura de la Escuela de Aplicación en 1874. Los alumnos maestros observaban al director desarrollar una clase (lección), luego el director trabajaba con los alumnos maestros a partir de la deducción de los principios en los cuales se fundaba este enfoque. Stearns lamentó la ausencia de registros escritos de lo realizado, a lo que llamaba resúmenes, por las interrupciones, ahora por la guerra civil, (Stearns, 1874, p. 789)

En 1872, casi al año de haber comenzado a trabajar, aun con las interrupciones ocurridas, ya se observaron los primeros resultados del curso normal. Los alumnos maestros se encontraban en condiciones de enseñar en otras clases, en palabras de Stearns, mejor que profesores no formados en la ENP.

Otro obstáculo en el período inicial, especialmente en el Curso Normal fue la escasez de libros de texto específicos de pedagogía, o al menos traducidos al castellano. Con este fin, las y los docentes realizaron prácticas para resolverlos a partir de la enseñanza de inglés desde el primer grado de la escuela primaria, que se continuaba en el Curso Normal, con prácticas de traducción de manuales en ese idioma, a cargo de las y los alumnos/as maestros/as (Houston Luiggi, 1959), y las prácticas de dictados y cartillas en forma de cuestionarios.

Hacen mucha falta libros de texto suficientes y buenos para una escuela como esta (...) en la clase de Fisiología de este año hemos tenido seis libros para diez y ocho alumnos, o un libro para cada tres alumnos. V.E. podrá ver que, si los alumnos no quisieran tomar mucho interés en sus estudios, que no les sería difícil encontrar excusas para disculparse. Sin embargo no tengo quejas contra esta clase, porque casi todos los jóvenes han pasado bien en este ramo. (Roberts, 1875, p. 716).

El resultado ha justificado mis esperanzas. La clase de segundo año ha podido completar el curso de este año y pasará al tercero sin trámite alguno. La clase de primer año, si bien le falta una pequeña parte de este año, podrá ganarlo en el próximo. (Stearns, 1874, s/n)

Pese a las dificultades económicas evidenciadas en el atraso de los pagos de sueldos a docentes y de becas a estudiantes, el proyecto educativo llegó a contar con materiales considerados apropiados para que pueda llevarse a cabo el trabajo en las aulas, aunque una crónica de Houston Luiggi refiere que los instrumentos de física adquiridos en el viaje a Europa que realizó Stearns en 1874, llegaron destrozados por las malas condiciones en que

---

<sup>29</sup> Cuestión que abordamos en el capítulo siguiente.

fueron despachados en su lugar de origen. Otro historiador entrerriano, Salvadores, destacó la existencia de un conjunto de materiales educativos, de los cuales podemos inferir la concepción de enseñanza a través de objetos, o “lección de cosas u objetos”, en contraposición a una enseñanza memorística y repetitiva:

El mobiliario adecuado, introducido directamente del país del norte, aulas claras e higiénicas, pupitres de los cuales ‘no colgaban de los asientos los miembros inferiores’. Poseían todos los administradores: pizarrones murales, mapas, objetos de decoración en las paredes.

Stearns adquirió personalmente en Estados Unidos aparatos de química y de física e instaló un laboratorio. Los muebles y útiles eran también norteamericanos. También se preocupó Stearns por la instalación de un gimnasio; con tal objeto obtuvo el gobierno de la provincia la concesión de la quinta llamada “El Colmenar” -en el terreno donde actualmente se levanta el colegio nacional- que tenía una casa con once habitaciones. (Salvadores, 1966, p. 149)

Según Stearns, en nuestro país estaba la idea de que en una escuela chica, con menos de 500 alumnos, cada alumno sería mejor atendido que en un establecimiento grande. El atribuyó esa idea a la “falta de costumbre de tener establecimientos grandes de educación en el país”.

Oportunamente empleó una metáfora miliciana:

Nada podría ser más equivocado. Sería como pretender que un ejército pequeño fuese mejor disciplinado y mejor previsto que uno grande. Paraná contaba con veintisiete ‘escuelas chicas’, “en lugar de reunir a todos los niños en un establecimiento, permitiendo así un verdadero sistema de educación” (Stearns, 1874, s/n)

La escasez de alumnos en ambos departamentos fue entendida como un problema para una organización graduada que -por definición- requería entre 500 y 800 alumnos para operar de acuerdo con su formulación. No solo la baja matrícula sino además los retrasos en los pagos de las becas de los alumnos-maestros, condición de posibilidad para algunas familias de poder enviar a sus hijos a estudiar al nuevo establecimiento. Esto fue otro condicionante: la llegada de los alumnos-maestros o estudiantes del Curso Normal de la ENP en diferentes momentos del primer año escolar, lo que hizo necesarias un conjunto de estrategias por parte del director y los docentes.

Unos llegando en una fecha, otros en otra, unos con más estudios cursados se había resuelto repasar los estudios de las escuelas comunes (Stearns, 1872, p. 325)

Las lecciones sobre objetos que debe formar un elemento importante en la educación de la niñez, no se ha podido introducir sino en una pequeña escala debido a la poca concurrencia, haciendo imposible la clasificación necesaria para esta enseñanza y también debido a que no se encuentran profesores idóneos para esta clase de enseñanza. (Stearns, 1874, p. 788)

El diagnóstico inicial del director evidencia la importancia otorgada a la lectura en la formación docente. Pese a que el plan de estudios para la formación de maestros estaba

redactado antes del establecimiento de la ENP, una serie de prácticas del director permite hipotetizar sobre la construcción de estrategias para adecuar el plan al conjunto de alumnos maestros que iban llegando cada uno a su tiempo, y -aunque resulte una obviedad- con recorridos diversos. Obsérvese el criterio pedagógico-didáctico empleado para el diagnóstico, basado en grados escolares:

A esto debe agregarse la preparación deficiente en la mayoría de los casos; algunos, como para un tercer grado de las escuelas primarias, otros, para cuarto o sexto grado (...). La desnivelada población estudiantil recibió ese año, 1871, un curso especial de lecciones preparatorias. Así se formaron tres secciones: una, correspondiente a un tercer término de un cuarto grado; un curso preparatorio de alumnos menores de diez y seis años, que carecían de conocimientos necesarios, y debían recibirlos allí, y, por último, el primer año del Curso Normal. Estos últimos, sabían leer bien, las cuatro operaciones fundamentales, geografía, historia y algo de gramática [Stearns, 1873]

Stearns observó el grado de conocimientos de los alumnos, mencionando fuertes vacancias en áreas de lectura y geografía, a pesar de encontrarlos

bastante adelantados en aritmética, Caligrafía y dibujo, que no podían leer con inteligencia una oración de las más sencillas” (...)

Además, algunas referencias a las concepciones y prácticas pedagógicas:

aquí también tenía que luchar con mucha confusión debido a los malos sistemas de educación. (Stearns, 1872, p. 325)

Por fuera del mito fundacional sin obstáculos, resulta claro que Stearns revisó el plan de estudios y lo adaptó a las posibilidades de su implementación ante las particularidades de una organización institucional en construcción. A modo de ejemplo, resolvió la dificultad para desarrollar una materia: dar otra en su lugar, ubicada en el año siguiente.

El desarreglo en los cursos a consecuencia de la interrupción de dos meses era el inconveniente más serio y permanente, pero después de madura reflexión resolví dejar al tiempo repararlo. Resolví estimular las clases a mayores esfuerzos y hacer pasar la clase del segundo año al tercer año y la de primer año a segundo año, cuando menos nominalmente, esperanzado de que podrían ganar el tiempo perdido durante el curso. (Stearns, 1874, p. 776).

Observamos que si bien en ese año no se desarrolló la asignatura Teoría de la enseñanza, debido a no disponer de libros específicos en español, esa asignatura se reemplazó por otra del término siguiente, inglés.

La clase de tercer año ha cursado todos los estudios señalados en el programa, menos el ramo de la Teoría de la Enseñanza, por no poder encontrar libros en la República para enseñarlo, sin embargo la clase ha ganado un término en el estudio de inglés, así que no se ha perdido tiempo. (1874)

Hacia 1875 parece lograrse cierta dinámica institucional percibida como sin interrupciones. Durante otro de los viajes del primer director, ante su ausencia, el vicedirector redactó el informe anual, comentando:

La escuela ha tenido muchas dificultades con que contender durante este año. El Director ha estado ausente todo el año y uno de los profesores ha sido nombrado para Profesor en el Colegio Nacional de Salta. Este año no hemos tenido interrupción alguna y el resultado mostrará lo que es posible hacer con un año de trabajo. (Roberts, 1875, p. 703)

A modo de síntesis, observamos una enumeración de obstáculos mencionados:

irregularidad de la matrícula, los defectos de una mala base de instrucción que traían los más adelantados, la pequeñez del local para el número de alumnos asistentes, así como también las perturbaciones continuas que son consiguientes en cuatro divisiones diferentes atendidas en una sola pieza, a este podríamos agregar la falta de textos adecuados que tuvimos y el número de noches que podíamos dar lecciones. (...) la consideración sobre el poco tiempo de clases y su repercusión en los aprendizajes, (Stearns, 1873)

A finales del primer año de existencia, la ENP contó con un conjunto de veintidós alumnos maestros repartidos entre la clase preparatoria y el primer año del Curso Normal. De ese total, veintiuno de ellos fueron becados. A continuación presentamos una tabla indicando procedencia de las becas y de los primeros estudiantes del Curso Normal (adaptado de Figueroa, 1934, p.56). Notemos que todos son varones aunque la legislación no indica nada al respecto.

<b>Proveniencia de la beca</b>	<b>Nombre y apellidos.</b>
San Juan	Lisandro Salcedo, Pastor Fernández
Salta	Plavio Gareca, Baldomero Quijano, y Francisco Alsina
Santa Fe	Melitón Romero
Mendoza	Delfin Coria
Entre Ríos	Tomás Milicua y Andrés Grita
Tucumán	José Monteros, Javier Gramajo
Gobierno Nacional	E. Alderete, Félix Avellaneda
Córdoba	M.B. Escobar
La Rioja	Juvenal Villanueva, Francisco Granillo
Catamarca	Francisco Romay, F. de la Mota y Abel Delgado
Jujuy	José S. Cuñado y Sergio Alvarado.

Hemos señalado que a pesar del apoyo simbólico del gobierno nacional, en las figuras de Sarmiento como presidente y Avellaneda ministro de educación, los comienzos de la ENP implicaron a sus actores resolver un conjunto de obstáculos. Tarea que hizo necesaria la modificación del proyecto inicial para acomodarse a las condiciones propias del contexto paranaense y a los alumnos maestros que allí llegaron para conseguir el diploma de Maestro Normal, entre otros.

En cuanto a la baja matrícula inicial, a la llegada irregular de los becados para formarse como maestros y a las diferencias en los niveles de conocimientos, así como también ante la ausencia de libros de textos específicos de pedagogía, el director junto con los docentes, realizaron modificaciones en el plan de estudios, adelantando materias en algunos casos, atrasando otras y, finalmente, quitando algunas.

### **Sobre la enseñanza religiosa en la ENP**

La enseñanza religiosa no se incluyó formalmente en el primer plan de estudios del Curso Normal, hecho que resultó un acontecimiento novedoso, pues hasta los Colegios nacionales daban clases de Religión e Historia Sagrada. De acuerdo con Figueroa, quien se sostiene en datos de Alejandro Carbó, que no hubiera clases de religión era tomado por algunas familias con renuencia, y esto podría ser otro motivo de la supuesta baja asistencia inicial a la escuela primaria modelo de la ENP: No obstante la enseñanza religiosa no era obligatoria y se daba fuera de las horas de clase, a pedido de las familias y su cursado no implicaba exámenes (Figueroa, 1934, p. 58).

Lamentablemente no pudimos acceder a fuentes primarias que evidencien estos supuestos pedidos desde otras perspectivas. Finalmente, tras gestiones del inspector de colegios de ese entonces (José María Torres<sup>30</sup>) el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública nombró a un profesor de Religión, el canónigo Domingo Rosales (2 de octubre de 1874), quien ejerció hasta su muerte, en junio de 1887, además dio clases de Instrucción Moral. Cabe mencionar que esta designación se realizó cuando George Stearns se encontraba en un viaje a Europa relacionado con la compra de materiales educativos para la escuela y se hizo, de acuerdo con Stearns, sin observar el reglamento de la misma, lo que valió la recusación por parte del directivo a su regreso lo que evidencia asperezas con la gestión nacional y, a la vez, con Torres.

---

<sup>30</sup> Aquí observamos la temprana intervención de Torres en la ENP, y su influencia en materia de decisiones del departamento de instrucción pública, cuestión que parece haber producido una distancia insalvable entre el español y el norteamericano Stearns.



Respecto del ingreso de mujeres a la formación de maestros, en mayo de 1876, el español José María Torres realizó un viaje a la ciudad de Paraná, y en un diario local le solicitaron que acceda al pedido de becas para las “niñas que aspiran al profesorado”. Resulta de interés preguntarnos por el rol de la mujer en la esfera de lo público. Continúa la noticia:

Sabemos que el Sr. Torres es partidario de escuelas de ambos sexos y nos alegramos que haya llegado a esta ciudad porque así comprenderá que en ella no existen los peligros que se pudieran temer. (...) felizmente mucho el respeto que en nuestra sociedad se tiene a la mujer, y podría informar el Inspector de Colegios al Gobierno Nacional, después de rocojer los datos que necesite. (Diario la Nueva época, 22 de mayo de 1876)

Al realizar un balance entre el proyecto inicial y su implementación en la primera dirección observamos que los primeros dos graduados de la ENP egresan en 1874, luego de tres años de formación, en lugar de los cuatro años previstos por la duración teórica.

A pesar de las estrategias de adecuación del plan de estudios, o precisamente, gracias a ellas, al leer diferentes fuentes primarias observamos los resultados tempranos de la formación de la ENP. En principio, la eficacia de la formación puede verse en el hecho que los alumnos maestros llevaron adelante una escuela nocturna para adultos, en cuyos informes es evidente que podían enseñar a leer y a escribir, y a realizar operaciones matemáticas, y que los adultos aprendían. (Informe de los alumnos maestros sobre la escuela nocturna de artesanos, en Stearns, 1872, p. 561).

Por otra parte, en el primer informe de la comisión examinadora de la ENP concluye en 1874: “Brillante desempeño de los alumnos maestros y una sólida instrucción.” (Memoria, 1872, p. 561). No obstante, la comisión señala que aún no se desarrollaban materias como Pedagogía ni Teoría de la enseñanza.

El director norteamericano encabezó las tareas para que la ENP se funde y comience a desarrollar sus actividades y, para ello, se enfrentó e insistió tenazmente al gobierno nacional a través de la figura del Ministro de Justicia, Culto y Educación Onésimo Leguizamón, especialmente, tras la finalización de la presidencia de Sarmiento en noviembre de 1874. Paulatinamente, y casi después de cinco años de enfrentarse a obstáculos permanentes y a otros nuevos como el cese de pagos de sueldos, demoras en el pago de becas, y cuestionamientos del mencionado ministro. Stearns renunció y regresó a Estados Unidos en donde se graduará como abogado y ejercerá en la rama del derecho gremial, según Houston Luiggi (1959, p.99)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> La polémica entre el norteamericano y el ministro entrerriano aunque no está trabajada detalladamente puede seguirse en Bonell (2008).

## La transición de Stearns a Torres

Hay aspectos poco claros respecto a los motivos de la renuncia de Stearns, a pesar de lo que podría evaluarse como una dirección que pudo instituir con creces los propósitos dispuestos por el gobierno nacional. A continuación incorporamos un registro del aumento progresivo de inscriptos en el curso normal (tabla 1). Además, otro elemento para avalar la hipótesis de que la renuncia no tuvo que ver con problemas de impericia profesional es que Stearns fue designado, precisamente por el reconocimiento de la experiencia lograda, como el fundador de la Escuela Normal de Tucumán (Leguizamón, en memoria 1875, p. 241), que finalmente inauguró el 25 de mayo de 1875. En ese momento, justamente el Ministro de Instrucción Pública, quien aceptará, poco tiempo después, la renuncia del director norteamericano, escribió:

La experiencia adquirida por V.d. en el país, desarrollando la Escuela Normal del Paraná, en medio de las dificultades que circunstancias imprevistas ocasionaron a sus tareas, es segura garantía del buen éxito que V.d. ha de practicar los trabajos necesarios para poner en marcha la Escuela Normal de Tucumán. (Leguizamón, 1875, p. 241).

Previo a la renuncia del primer director de la ENP, el gobierno nacional nombró irregularmente a José María Torres como director interino de aquella al mismo tiempo que Stearns continuaba trabajando allí como docente de pedagogía. Esta irregularidad consistió en el relevamiento del director cuando no se encontraba físicamente en el establecimiento. Así, Torres “se hace cargo” de la dirección de la ENP el 20 de octubre de 1876, y recién el 1 de noviembre de 1876 se acepta la renuncia de Stearns a través de un decreto con esa fecha. (memoria, 1876)

alumnos en el establecimiento	Año 1871 (comisión examinadora)	Año 1872	Año 1873	1874
alumnos maestros	6 (al inicio del año escolar) /22 (al finalizar el mismo)	44	51	62
escuela de aplicación	20	160	90	79
escuela nocturna		81	70	40
total		285	211	141/

**Tabla 1:** seguimiento de la cantidad de alumnos en las diferentes organizaciones de la ENP, 1871-1874 (fuentes: informes de Stearns y la comisión examinadora).

Tras la aceptación de la renuncia de Stearns el ministro de instrucción pública emite un decreto ratificando el decreto inicial de fundación de la escuela Normal de Paraná (Decreto del 30 de enero de 1877, memoria 1877). Por algún motivo ve necesario realizar un decreto para reconocer en la legislación lo que en la práctica ya se hacía<sup>32</sup>, ubicar a la ENP bajo la exclusiva dirección y administración del Gobierno Nacional. Este decreto contiene, a su vez, el segundo plan de estudios, que trataremos en el capítulo tres. Al no incluirlos se infiere que no reconoce los departamentos creados por Stearns, especialmente la escuela nocturna para artesanos y la Sociedad Literaria, legitimando los dos iniciales, el curso normal y la escuela de aplicación. De este modo, los objetos de la formación de maestros en ENP serán, formar en conocimientos para enseñar en escuelas primarias y organización, administración y legislación de la Educación Común (Departamento de Instrucción Pública, decreto 30 enero de 1877, art. 1°).

Art. 2° La Expresada escuela normal superior se compone de dos departamentos de estudios, a saber: un Curso normal, para que los aspirantes al Profesorado adquieran conocimientos sólidos, no solo sobre los ramos que abraza la enseñanza de las escuelas primarias, sino también sobre la organización, administración y legislación de la Educación Común; y una Escuela Modelo Graduada para niños de uno y otro sexo, y para que dichos aspirantes practiquen los buenos sistemas y métodos de enseñanza.

## **La segunda dirección de la Escuela Normal del Paraná: José María Torres (1877-1885)**

A diferencia de Stearns, el primer director de la ENP y fundador de la de Tucumán, la obra del español José María Torres está más documentada en diversas investigaciones (Pérez Campos, 2016; Kummer, 2011; Carli, 1995), probablemente debido a una mayor producción escrita<sup>33</sup>, a la conservación de la misma y al alcance de cierta estabilidad institucional tras los difíciles inicios. Por ese motivo solo mencionamos que José María Torres nació en Málaga, España, en 1825 y que estudió magisterio en la Escuela Normal Central de Madrid, donde se recibió de Profesor Normal. Luego de desempeñarse en diferentes cargos de inspección de escuelas en su país, en 1864 se exilió en Argentina. Aquí comenzó a trabajar en la vicerrectoría del Colegio Nacional de Buenos Aires bajo la dirección de Amadeo Jacques (Kummer, 2011, p. 46).

---

<sup>32</sup> Esto podría interpretarse afirmando que en la perspectiva del ministro de instrucción pública Leguizamón, Stearns y la ENP no respetaban lo pautado en la legislación vigente.

<sup>33</sup> De hecho, Torres escribe y publica su *Curso de Pedagogía*, en tres tomos, 1887, 1888, 1889 (Cf Kummer, 2010).

No obstante, decidimos trabajar directamente con los informes de dirección del español, en la perspectiva que abordamos los registros de Stearns, recuperando algunos de sus aportes a la organización institucional y, en el próximo capítulo, sus intervenciones en cuanto a las concepciones pedagógico-didácticas.

De acuerdo con el ex inspector de colegios nacionales y escuelas normales, el objeto de la Escuela Normal de Paraná era “[formar] profesores para la enseñanza, la inspección y la superintendencia de las escuelas comunes, y para el magisterio y la dirección de las Escuelas Normales.” (Torres, 1877, s/n)

Una vez a cargo de la dirección de la ENP, realizó ciertos arreglos para que la Escuela de Aplicación “llene sus fines”. Torres enumeró en el informe puntos necesarios para que cualquier escuela de aplicación pueda cumplir con sus propósitos: que sea graduada, que cada grado esté a cargo de un profesor recibido en la ENP. Esto, en su perspectiva, garantizaría que tuviera ciertos conocimientos teóricos, prácticos y experimentales. Finalmente, que estuviera organizada para posibilitar la práctica de los alumnos maestros, tarea a cargo de los profesores de cada grado y del director. En síntesis, un conjunto de principios pueden extraerse de su descripción de la organización de la formación en las prácticas de enseñanza.

Para Torres, las teorías de los profesores de las Escuelas de Aplicación debían tener dos condiciones, ser correctas, pero experimentadas, es decir, puestas en práctica por los alumnos maestros en la escuela de aplicación, y luego comparadas y analizadas mediante la estrategia de la crítica pedagógica. Recordamos que la Escuela de Aplicación, una escuela primaria, era en principio un espacio de formación para los futuros maestros. Algunas de sus clases estaban a cargo de egresados de la ENP, en otras permanecían docentes contratados en el extranjero. Los maestros que ejercían su práctica en la escuela modelo de aplicación eran también profesores<sup>34</sup> de la materia *Prácticas de la Enseñanza* del Curso Normal. Para acceder a la práctica en la Escuela de Aplicación, los alumnos maestros debían lograr ciertos conocimientos sobre enseñanza y disciplina, y se les asignaba una clase en la escuela primaria al comienzo de cada trimestre.

La clase ocupa al practicante el tiempo asignado a su lección, además del que necesita para prepararla; el mismo practicante desempeña una misma enseñanza durante su permanencia en un grado y emplea las demás horas en el trabajo ordinario del Departamento Normal. (Torres, 1877, s/n)

---

<sup>34</sup> En sus inicios a diferencia de otras la escuela normal de Paraná, otorgó el título de Profesor Normal, que habilitaba a dar clases en escuelas normales, en contraposición al título de Maestro Normal, habilitante para el ejercicio del magisterio en escuelas primarias.

A continuación, entre otras cosas, observamos la importancia del seguimiento, el registro escrito y la calificación de las actividades<sup>35</sup> de los practicantes, asociadas a potenciales recomendaciones laborales al egresar de la formación:

El trabajo de los practicantes está bajo la constante y diaria inspección del Profesor del grado en que ellos funcionan, y del Director de la escuela Normal. Las lecciones que da cada practicante son clasificadas según su mérito, de suerte que cuando es destinado a otro grado, su clasificación como maestro se determina, tomando el término medio. Esta clasificación es anotada en un registro permanente, en que se especifica el ramo enseñado, y el grado de la enseñanza; y todo esto es de buen uso ulterior, cuando conviene determinar la aptitud de la persona para cualquier empleo propuesto. (Torres, 1877, s/n)

Otro dispositivo pedagógico-institucional fueron las reuniones-conferencias sobre lo desarrollado en las clases, espacio estipulado para que practicantes y profesores puedan comparar y analizar aspectos favorables o no de los métodos pedagógico didácticos empleados<sup>36</sup>. Si bien se observa la importancia de la formación teórica en los principios de la enseñanza, Torres enfatiza la formación en las prácticas de la enseñanza en un contexto bastante próximo a la cotidianeidad de una escuela primaria, el Departamento de Aplicación, marca distintiva de los inicios de la formación docente en la ENP, fuerte indicador de la articulación entre teoría y prácticas de la enseñanza en los inicios de la formación de maestros, iniciada con Stearns.

Semanalmente, hay una reunión de los profesores de los grados y los alumnos maestros, con el objeto de conferenciar sobre los asuntos de las clases, incluso los métodos practicados, los buenos éxitos obtenidos, las faltas observadas y las causas de ellas, el interés existente y los medios de fomentarlo; y las otras cosas que tienen relación con la enseñanza práctica. En estas reuniones, todo es libre y plenamente discutido y criticado por los profesores y por los alumnos; y de este modo, el beneficio de la práctica en la Escuela de Aplicación, se hace extensivo a todos los practicantes en un mismo grado. Así se puede adquirir el hábito de comparar los métodos, formando juicio del carácter y de la eficacia de estos. Cada ramo de enseñanza está al inmediato cargo del mismo alumno maestro. Durante el tiempo necesario para practicar en todos los grados. Cuando el practicante va a principiar su trabajo en una clase, el profesor del grado le da a conocer el punto preciso a que sus discípulos han llegado; y del progreso razonable que debe hacerse responsable el mismo practicante. El estado de la clase se termina el fin del término, por un examen. Seis términos de esta enseñanza son, a lo menos, necesario para todo alumno que haya de recibir el diploma de Profesor. En estos términos se le da la práctica toda la variedad posible (...) (Torres, 1877, s/n).

---

<sup>35</sup> Es otro punto de contacto con la gestión de Stearns, a pesar de que en este no se encontraba la vinculación con la cuestión laboral.

<sup>36</sup> Interesante recurso institucional al servicio de favorecer intercambios en torno a la especificidad de la profesión, casi bajo un modo artesanal de encuentro entre aprendices y maestros.

Hasta aquí, no observamos diferencias con la estructura organizacional de la formación de maestros propuesta por Stearns. No obstante, continuaremos con otras apreciaciones sobre la gestión del director español.

### **Objeto de la Escuela Normal de Paraná: normal no es modelo**

En su informe anual de 1878 Torres aclara que por “escuela normal” no debe entenderse “modelo” o norma a copiar, sino simplemente “seminario para la educación profesional de maestros”. Así inicia su intervención en el debate por la especificidad, el objeto de esta escuela y de su formación, definiéndola como el arte y la ciencia de enseñar. En otros términos la especificidad de la formación de maestros no consiste en aprender a leer o aprender ciertos contenidos sino a enseñar a leer y enseñar los contenidos, la denomina, el arte de enseñar. En esta línea, “La idea fundamental de la escuela normal es que saber una cosa y saber enseñar esa cosa, son hechos muy diferentes.” (Torres, 1878, s/n). Llama la atención la reiteración acerca de la especificidad de la formación docente:

el arte de enseñar es por sí mismo una cosa enteramente aparte de toda materia que se enseñe, aunque él sirve para transmitir todo conocimiento, y que la aptitud para ejercer la enseñanza no se adquiere estudiando simplemente la materia que se desee enseñar.

Las intervenciones de Torres definen con precisión el objeto de la formación de maestros y su oficio. Se fundan en el carácter de novedad que este tipo de institución aún poseía, es decir, intenta constituir legitimidad para la Escuela Normal en el concierto -limitado- de instituciones de formación. Al comparar la ENP con el sistema norteamericano, para el director español, en Argentina la formación de maestros circunstancialmente se extendía más de lo previsto, porque se empleaba demasiado tiempo en enseñar conocimientos considerados básicos. Si bien el conocimiento de las materias generales podría adquirirse en cualquier escuela, por el estado en que Torres encontraba la educación en las escuelas primarias de ese momento, señala que por un tiempo todavía será necesario que la Escuela Normal continúe enseñando los conocimientos mencionados, para luego dedicarse a su especificidad: la enseñanza del arte y la ciencia de enseñar. Este será un punto central en la perspectiva torrística acerca del debate por la duración de la formación de maestros y sus planes de estudio (cuestión que trabajamos en el capítulo siguiente). En síntesis, en la perspectiva de Torres, para modificar la educación en las escuelas primarias, hay que modificar la formación de los maestros, estableciendo así otro punto de contacto con Stearns.

La dirección de Torres no estuvo exenta de obstáculos. Entre otros, se vinculan al proyecto de ampliación del edificio debido a la cantidad de alumnos<sup>37</sup>, por ello aparecen como tales, pocas aulas en la escuela modelo para la cantidad de practicantes, pocos profesores titulares en relación a la cantidad de aulas, dificultades para lograr un vínculo cercano entre profesores y practicantes, por la gran cantidad de estos últimos y el poco número de los primeros. Si comparamos con 1876, es decir el inicio de la dirección de Torres, en 1878 la escuela primaria, de primero a sexto grado, tenía 238 alumnos, 177 varones y 61 mujeres.

La masividad trajo consigo nuevos problemas. El primero era la escasez de aulas en relación a la cantidad de practicantes (cuatro aulas y 46 practicantes en 1877). El segundo es que había más aulas que profesores titulares. La tercera es que los profesores titulares, al no poder tener relaciones de “maestro a discípulo con los alumnos practicantes”, no se sienten con entera libertad para criticarles sus lecciones. Por ello Torres dispone el Curso Normal y su personal directivo al servicio de las prácticas de enseñanza de los alumnos maestros. Es así como decide ampliar los espacios de práctica y los alumnos maestros pueden practicar en el Curso Normal, “funcionando alternativamente los alumnos como maestros y como discípulos”, al tiempo que el vicedirector, Tomás Milicua y la regente, Francisca Ailyn desarrollarán tareas docentes. De estas modificaciones, se deriva en algunas ocasiones tanto beneficio como de todas las demás prácticas. (Torres, Informe, 1878)

### **Crítica de prácticas pedagógicas como estrategia de formación docente**

La crítica de la práctica en la Escuela de Aplicación fue uno de los dispositivos centrales de formación en las prácticas de la enseñanza y consistía en que cada alumno-maestro, llamado “practicante,” se hacían cargo de un grado o clase como si fuera el maestro titular de la misma mientras era observado por el maestro titular, que no podía hacer uso de la palabra a menos que el practicante perdiera toda referencia. El diseño de los programas de los grados de la Escuela de Aplicación estaba a cargo de los Profesores de grados y los preparaban al iniciar cada período de cuatro semanas en el caso del 4<sup>a</sup> grado, y para 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> grado, en forma trimestral. Cada programa llevaba el nombre de los practicantes y también detallaban las lecciones a dar en cada período.

---

<sup>37</sup> Mientras Torres continúa proyectando y ampliando las aulas de la ENP, da la impresión de continuar con el plan de Stearns de que la escuela modelo es una escuela que funciona con muchos niños (Stearns señalaba un mínimo de 800).

Los practicantes se preparaban, y era condición indispensable “dar la lección sin el uso del libro de texto” (Torres, 1878, p. 35), aunque podía disponer de puntero, tiza y los objetos que sean necesarios “para ilustrar la lección<sup>38</sup>”. Esta tarea consistía además en “mantener el orden, oír recitar a los niños, corregirles sus equivocaciones, ilustrar el asunto gráfica o experimentalmente, según la necesidad, dar nociones como suplemento de las que contenga el texto” (Torres, 1878, p. 35).

Como reitera en otros apartados sobre este tema, el Profesor Normal, mientras observa la práctica del futuro maestro, toma notas y observa, registrando detalladamente con el propósito de elaborar una “clasificación” que compartirá con el conjunto de practicantes en otro momento. Vale señalar que Torres propuso ciertos criterios de observación y “crítica” para practicantes y Profesores “condiciones a las que ha estado estrictamente sujeta la crítica pedagógica en la Escuela de Aplicación”, eje común sobre el cual parece discurrir el proceso de práctica.

En consonancia con Sarmiento y Stearns, es posible afirmar que para Torres la formación de los maestros es un recurso fundamental para sostener y desarrollar la educación común en todo el país. Si bien es claro en que todas las escuelas normales han de tener el mismo fin, “proveer de buenos maestros para todas las escuelas”. No propone un sistema centralizado ni homogéneo. En sus palabras:

No necesitamos crear y consolidar un solo sistema, subordinando todas las Escuelas Normales a un mismo plan de operaciones. Dejen los poderes públicos de la nación que cada provincia adopte su plan en sus propias escuelas. (Torres, 1880, p. 8)

El punto central es que las escuelas normales permitirán difundir en todo el territorio nacional el conocimiento de los principios científicos de la educación y, a partir de allí, unificar las operaciones de educación en el país.

En síntesis, lo central para Torres, de acuerdo con las particularidades de cada provincia, es que la formación de docentes se fundamente en conocimientos científicos sobre la educación. Acto seguido formula recomendaciones concerniente a la financiación de las escuelas primarias o “graduadas”, a cargo de las provincias, y la importancia de que la nación sostenga los cursos normales y escuelas de aplicación. “En todo lo concerniente al sostén y fomento de la Educación común, la acción nacional debe ser protectora, auxiliar, subsidiaria. “ (cita el artículo 5° de la Constitución).

---

<sup>38</sup> La presentación de los objetos a enseñar, del modo más próximo a la realidad, es una de las características de las lecciones sobre objetos, como veremos en el próximo capítulo.



## **El inicio del debate sobre la duración de formación docente: las escuelas normales argentinas necesitan prolongar la duración de sus cursos de estudios**

El debate sobre cómo formar a los futuros maestros en Argentina, tuvo como uno de sus ejes principales la duración. Frente a una incipiente opinión pública que creía necesario imitar las características de las instituciones educativas extranjeras, basándose en una supuesta eficiencia de las mismas, Torres respondió tajantemente: la situación en materia educativa de Argentina no se puede comparar con la de otros países.

Iniciamos en el año 1871 la organización de un sistema gradual de Escuelas Normales, estableciendo primero la de Paraná con un curso normal de cuatro años, y esta fue superior, luego que se instaló la de Tucumán [1875], como primaria, con un curso de dos años. Prevaleció entonces la opinión de que no era necesario un curso de más duración para formar maestros de primera enseñanza, en razón de que existen en otros países Escuelas Normales de este grado con cursos de dos años; pero no tardó la experiencia en confirmar una opinión contraria, fundada en que nuestras escuelas comunes, por ser muy rudimentarias no pueden preparar jóvenes para ingresar, en calidad de alumnos maestros, a cualquier Escuela Normal.

Un segundo eje del debate por la formación docente para el director español es la importancia de fundar la formación de maestros sobre la base de conocimientos científicos sobre la educación. El tercer punto es que las escuelas normales cumplan con la especificidad de su tarea, que por el momento no se podía lograr como era esperado.

La referencia de Escuela Normal para Torres son las norteamericanas<sup>39</sup>, aunque su formación la realizó en la Escuela Normal de Madrid.

Nuestra educación práctica profesional debe apoyarse en una base más extensa, para evitar la inconsistencia de la demasiada limitada instrucción de los maestros que tanto se nota lo que suele llamarse hoy “Enseñanza sobre objetos”. Mucho de ella es realmente enseñanza *sin objeto*, cuando no produce ningún resultado favorable para los estudios subsiguientes, cuando gran parte de ella carece de sistema, cuando no tiene ningún alcance científico, esto es, cuando no comunica los primeros elementos de las ciencias físicas y naturales. Un maestro dotado de imaginación viva puede interesar a sus discípulos dándoles lecciones sobre objetos, pero si las ideas así adquiridas no se combinan para formar sistemas de pensamiento el fin no se realiza sino en parte. Los niños pensarán sobre gran variedad de asuntos, pero el pensamiento efectivo del país no será tomar mejores direcciones.

---

<sup>39</sup> Puede consultarse la organización de su plan de estudio en el Curso graduado de instrucción pública para las escuelas de Chicago a partir de la traducción que Juana Manso realizó y el gobierno argentino distribuyó en 1869 en las provincias. Decreto N° 7396 del ministerio de instrucción pública, 4 de abril de 1869.

Si debemos aprovechar las luces y la experiencia que en este asunto, como en otros muchos nos ofrece la República modelo, necesario es considerar que (...) las principales escuelas normales de los estados unidos sin embargo de que son de que sus condiciones para la admisión de los alumnos son muy superiores a las que nosotros podemos exigir. Han prolongado la duración de sus cursos normales. (...) en consideración a la inferioridad relativa e inhabitable, por ahora, de nuestras condiciones de admisión, los estudios para obtener el grado de profesor normal deberían durar 6 años. Sin embargo, esta gran mejora debe realizarse gradualmente. (Torres, 1880, p. 9)

En 1880 Torres escribe un nuevo Plan de Estudios, que es fruto de sus críticas a los planes de estudio previos, y a las características específicas de las condiciones de formación en la ENP. En este Plan se encuentra la primera referencia explícita a Psicología como disciplina escolar en la formación de maestros: “El nuevo Plan establece en el 4º año un curso de Psicología, que sería especial por sus aplicaciones a la educación intelectual”. (Torres, 1880, p. 17). Abordaremos esta cuestión en el capítulo siguiente.

### **La tercera dirección: Gustavo Ferrary (1886-1889)**

En cuanto al primer director argentino de la ENP, disponemos de muy pocos registros, hecho que representa un cambio importante respecto de la gestión anterior. Sabemos que fue oriundo de Catamarca y que egresó de la ENP en 1878, y al graduarse se desempeñó como inspector de escuelas en su provincia de origen. “Este profesor de matemática argentino había sido colaborador destacado de José María Torres y, por estos méritos, obtuvo el ascenso a la dirección de la escuela” (Pérez Campos, 2016, p.72)

En un informe manuscrito<sup>40</sup> de 1888 Ferrary destacó el compromiso de los docentes de la ENP con el trabajo y como ejemplo de esto ubicó la creación de la Sociedad de Estudios Pedagógicos por iniciativa de ellos, cuyo propósito era estudiar los problemas más importantes relativos a Educación (Ferrary, 1887, s/n). Otro ejemplo del compromiso de los docentes con el establecimiento y con su trabajo, para el director, era la actividad extra que aquellos desarrollaban de acuerdo con lo que Ferrary entendió como “el decidido empeño de que la escuela sostenga el honroso nombre que ha adquirido” (Ferrary, 1887, s/n):

ya reuniendo a los alumnos más lerdos y retardados de cada curso, fuera de las horas de clase, para aclararles asuntos que no han sido comprendidos; ya sea observando la enseñanza dada por sus compañeros y discutiendo el método y la forma en que es transmitida; ya consultándose e ilustrándose recíprocamente sobre las condiciones intelectuales y morales de los alumnos que se distinguen por el

---

<sup>40</sup> En ocasiones se conservan los manuscritos originales de los informes de dirección, en otras sus versiones impresas y publicadas, los primeros pueden consultarse en el Archivo de la Escuela Normal de Paraná.

poco estudio, ó su conducta irregular en la clase; ya ayudándose en la corrección y clasificación de los trabajos de los alumnos; ya ofreciéndose á estos para ser consultados sobre asuntos de enseñanza durante las horas libres ; y en fin, estando siempre bien dispuestos para encargarse de cualquier asunto que la Dirección les encomiende con alguna mira de adelanto en la enseñanza o disciplina de la Escuela. (Ferrary, 1887, s/n)

La impronta de lo mencionado en la cita anterior se evidencia en el discurso pronunciado en el acto de graduación, del cual extraemos algunos aportes en relación a qué es lo que se enfatiza en la formación en la ENP, el carácter del maestro:

Sobrada razón hay para que la Escuela Normal de preeminencia a la formación del carácter del maestro sobre otros deberes; pues es sabido que el carácter del maestro es la medida del valor de la escuela, y que la escuela ‘buena’ es superior a la que solo da instrucción, aunque esta sea muy extensa. ( Ferrary, 1887, p. 606)

Pese a que el anterior es un principio que se reitera en el informe de 1887, ese mismo año el director realiza una disposición por la que los alumnos maestros de cuarto año deben obtener “*más de seis puntos de clasificación para continuar en la escuela y obtener el título de Profesor Normal*” (Ferrary, 1887, s/n). Es decir, a pesar de lo escrito, no sólo se buscó la formación del carácter. En esta perspectiva, a diferencia de otras profesiones cuyos practicantes se llegan a distinguir por su talento e instrucción, la insistencia en la formación del *carácter* del maestro reside en la importancia atribuida a su misión: ayudar a la naturaleza en el desenvolvimiento del niño, dirigiendo los poderes de este por el camino de la perfección.

Las facultades que forman médicos, abogados y hombres de ciencia, encuentran el mérito en los alumnos que se distinguen por su talento y su instrucción, sin dar más importancia a las condiciones morales, pues el éxito depende menos de estas que del talento. Pero la Escuela Normal debe hacer del maestro un hombre perfecto, en la extensión de lo posible, porque la misión que va a encomendarle es ayudar a la naturaleza en el desenvolvimiento del niño, dirigiendo los poderes de este por el camino de la perfección -y para ser un buen guía se necesita conocer bien el camino. (Ferrary, 1887, p.605).

Ferrary entiende al magisterio como una misión con el deber sagrado de “garantizar el provenir de las nuevas generaciones”. Ante esto se vuelven necesarios los interrogantes: ¿Por qué se enfatizan las cualidades personales de los futuros maestros por sobre sus conocimientos profesionales? ¿Por qué se priorizan aspectos morales sobre conocimientos técnico-profesionales? ¿A qué respondía esta dicotomía?

Es en la medida en que se cree en la omnipotencia de la educación, fundada en la creencia de que es posible formar a los hombres si se los toma a una edad temprana,“

en que los sentimientos y la inteligencia se desenvuelven y las ideas se fijan de una manera permanente, en que las direcciones que reciben influyen poderosamente en el destino de su vida, no

menos que pedirle que tenga buena provisión de las semillas del bien que ha de sembrar en el corazón de la niñez<sup>41</sup>(Ferrary, 1887, s/n).

Evidentemente si esta dicotomía se hace presente es porque el saber profesional acerca del enseñar a enseñar no se considera suficiente para esta tarea “las Escuelas Normales no pueden, ni pretenden formar maestros eximios, grandes ilustraciones ni modelos acabados en la práctica de la enseñanza” (Ferrary, 1887, s/n). En otros términos, la misión sagrada de cada docente pasa por algún otro lugar que solamente la transmisión de conocimientos, esto es una dimensión de desarrollo moral de los futuros maestros y de los alumnos.

En esta dirección se continúan los rasgos de meticulosidad en las descripciones<sup>42</sup> del trabajo de docentes y maestros alumnos practicantes sobre las prácticas de la enseñanza en la Escuela de Aplicación que, como hemos señalado, además de una escuela primaria común era un un dispositivo de formación (para los alumnos maestros, en la práctica de la enseñanza y, para los docentes en ejercicio, en la revisión de los propios conocimientos pedagógicos, revalorizados en su tarea de formar a los futuros maestros). Su organización se basó en los principios de “*escuela modelo, práctica y experimental*”. Ferrary se inscribió en la línea de Torres reconociendo la posibilidad de alteraciones o variaciones “que la experiencia sugiere diariamente” (Ferrary, 1887, s/n).

No tenemos mayores elementos para afirmar si fue o no resultado de la gestión de Ferrary, o sólo se concreta en este período como consecuencia de gestiones anteriores pero, en 1886, se implementó el Plan de Estudios para maestras de Kindergarten. (Mira y López y Homar, 1939; Migueles y Grinovero, 2012; Temporetti, 2018).

Esta formación tenía una duración teórica de dos años, compartiendo en parte la formación general de las escuelas primarias y luego una preparación especial, teórica y práctica del sistema de Froebel. De esta manera se incorpora un nuevo departamento a la estructura organizacional de la ENP. Paulatinamente el rol de director de la ENP se va distanciando de la posibilidad de influir en el diseño de los Planes de Estudio, reservado para autoridades del gobierno nacional. Otra modificación con respecto a la dirección anterior es la aprobación de dos Planes de Estudios con una diferencia de un año entre uno y el otro, desde los decretos del ministerio de instrucción pública con fechas el 28 de febrero de 1886 (el cuarto) y 31 de diciembre de 1887 (el quinto), respectivamente. Si bien Ferrary tiene una buena opinión

---

<sup>41</sup> Aparecen aquí las facultades del alma en el centro de la definición de la tarea docente. Volveremos a ello en el capítulo tres.

<sup>42</sup> Lamentablemente, son escasos los registros conservados en el archivo de la ENP.

respecto del primero, en su segunda gestión, Torres, hizo una crítica pormenorizada al segundo.

### **La cuarta dirección: Alejandro Carbó (1889-1892)<sup>43</sup>**

Carbó fue el primer entrerriano en desempeñarse en la dirección de la ENP; egresó de la misma con el título de Profesor Normal en 1879 e hizo su trayectoria allí mismo en diferentes cargos de gestión: Tesorero, Vicedirector y profesor del Curso Normal en las materias Pedagogía y Metodología de la enseñanza, que continuó desarrollando en sus casi cuatro años de dirección.

En su informe de 1890, se evidencia una fuerte importancia otorgada a las prácticas de la enseñanza en el Curso Normal, de cuya evaluación concluye: “Los resultados satisfacen cada vez más pues es visible el interés con que practicantes y alumnos se preparan para estas lecciones”. En línea con Torres resaltó los tres propósitos de la Escuela de Aplicación de la ENP, el carácter de experimentación en esa escuela se infiere de cierta actitud cotidiana de observar las prácticas de la enseñanza día a día, y desarrollar alternativas de acción conjunta, en caso de ser necesario:

escuela modelo, de escuela de aplicación y de escuela de experimentación. Sin embargo puede asegurarse que en este año transcurrido ha habido mejora. La mayor diferencia en ese sentido se nota en lo intelectual. En 1888 se tuvo que luchar mucho para poder aplicar el nuevo plan de estudios; Y en las pruebas de aplicación se produjo naturalmente alguna pérdida de tiempo. En 1889 teníamos ya adelantado el trabajo del año anterior mejor preparadas las clases para los nuevos programas demasiado extensos en su mayor parte y ordenado una serie de programas detallados y bien explicativos laborioso e inteligente trabajo de la ex regente (Carbó, 1890, s/n)

### **Segunda dirección de José María Torres (1892-1894)**

Siete años después de su primera gestión, con mayor lucidez en sus criterios pedagógicos, desde una legitimidad que proyectaba su influencia hacia las decisiones del gobierno nacional en materia de formación de maestros, José María Torres regresa a la dirección de la ENP y emprende una enérgica disputa contra el plan de estudios que el gobierno nacional implementó en 1887. Tras dos años en la dirección, Torres falleció en 1895.

---

<sup>43</sup> Para mayores datos biográficos, y seguir el debate de Carbó como diputado nacional en apoyo al sostenimiento de las becas para alumnos maestros de las Escuelas Normales, Cf. Pérez Campos (2016, p.73).

## **La sexta dirección: Leopoldo Herrera (1894-1906)**

Herrera egresó de la ENP en 1884. Otro entrerriano con una trayectoria profesional similar a la de Carbó. Rescatamos algunos aspectos de su discurso en el acto de colación de 1895, atravesado por el tono del reciente duelo por Torres, realizando una síntesis de sus aportes: la escuela posibilita la incorporación de las reglas de un país, el gobierno patrio se fundamenta en fuerzas morales, no solo físicas.

[Torres] Llegó en la hora de la reconstrucción nacional, cuando los anhelos del patriotismo perseguían el afianzamiento definitivo de la libertad; y, maestro y filósofo, planteó el problema, diciendo que ‘las mejores fuerzas conservadoras de los gobiernos patrios no son físicas sino morales, que los designios y el espíritu del pueblo no es lo que da validez a las instituciones, pues la mejor ley fundamental es impotente para consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad en un estado cuyos ciudadanos no tienen en sí mismos las reglas de su conducta’. (...) [Torres] Demostró que la ilustración de las masas incultas era la más premiosa exigencia de las circunstancias y que el principal factor de esta evolución trascendental debía ser el maestro. La empresa seducida por lo grande, y aquel hombre consagró, a ella talento vigoroso, experiencia ilustrada, afectos altruistas. (Herrera, 1895).

Otro aspecto de su discurso es el balance que realiza comparando el estado de las escuelas primarias antes y después de la ENP, apoyándose en la concepción trinitaria de la educación (intelectual, moral y física). Encontramos, además del uso de un criterio pedagógico basado en una concepción de ser humano, la transformación de ciertas prácticas y concepciones pedagógicas, así como de la transformación de uno de los propósitos tradicionales de la educación, la crítica al recurso a la facultad de la memoria como única estrategia para el ejercicio de la razón o inteligencia<sup>44</sup>.

Herrera afirmó, como sus predecesores, el argumento que las prácticas de la enseñanza en la ENP transformaban la educación desarrollada en las escuelas primarias del país. De acuerdo con él, estos cambios incluían las condiciones materiales que incidían en la dimensión física de la educación, y además en cuestiones intelectuales, como el reemplazo de la enseñanza de memoria como modo único por una “elaboración racional de las ideas”. En cuanto a la dimensión moral pone en evidencia la transformación de los castigos corporales representado en la figura del “maestro palmeta”, por un “sistema de gobierno escolar que se funda en la libertad moral y en la responsabilidad del alumno, que establece la ley del deber como regla única de las acciones.”(Herrera, 1895).

---

<sup>44</sup> La caricatura de JJ. Grandville que empleamos en la tapa de la tesis condensa esta perspectiva.

Aprender de memoria, esa función mecánica que un espiritual crítico ha llamado *lorología*, y repetir sistemáticamente frases sin sentido, con la entonación que San Agustín denominó *odiosa cantinela*, eran las reglas únicas del método; y mientras aquella facultad sufría de plétora las fuerzas más nobles y más fecundas de la mente del niño se aniquilaban por la inacción. Se había olvidado que, como pensaba Rabelais, el ejercicio de la razón es lo propio del hombre, la fuerza de su verdadera dignidad. (Herrera, 1895).

A quince años de su fundación, se configuró un imaginario sobre el pasado reciente de la situación educativa en las escuelas primarias, previo a la fundación de la ENP. Dicha situación queda significada en la expresión “automatismo escolar”.

Los hombres que han sufrido en su infancia las torturas de ese automatismo escolar, cuentan cuántos esfuerzos necesitaron desplegar más tarde para curar su espíritu de los efectos de aquellas prácticas malsanas y disponer su inteligencia para la elaboración racional de las ideas. No hay para qué decir que de aquellas escuelas se salía sin orientación y sin luz, y que la naturaleza, la sociedad y la vida eran para el adolescente arcanos misteriosos. (Herrera, 1895).

Nuevamente, recuperando y sintetizando a Torres, Herrera señaló:

[Para Torres] la educación era ciencia y arte al mismo tiempo, y que no podía considerarse apto para desempeñar tan nobles funciones quien no estuviese familiarizado con el modo de ser físico y psíquico de la niñez. (Herrera, 1895, p. 1213)

Hasta aquí trazamos el escenario que hará posible la incorporación de las categorías psicológicas a la formación de maestros, y con ella, el establecimiento de Psicología como disciplina escolar. Por ello ubicamos actores, proyectos y problemas de los inicios de la formación docente, a modo de contexto institucional singular. En el próximo capítulo, ya ubicados sobre este escenario, observaremos desde una perspectiva curricular.

## **Conclusiones del capítulo dos**

El estudio del establecimiento de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en Argentina implica el análisis de las tres dimensiones que la configuran, la génesis, el objetivo y los contenidos disciplinares. Este capítulo aborda la dimensión génesis de Psicología en tanto disciplina escolar, a partir de la revisión de fuentes primarias que muestran diferencias entre el proyecto de institución y su implementación efectiva.

Así, trabajamos los proyectos, debates y obstáculos de la formación profesional de maestros para la educación común en los inicios de la Escuela Normal de Paraná para reconstruir el contexto institucional en el que se establecieron las relaciones entre Psicología y Educación a partir de los inicios de esa formación en Argentina. Las principales fuentes primarias consultadas en este capítulo son los Informes de dirección de la Escuela Normal de Paraná

desde 1873 a 1896, que además permitieron reconstruir períodos de gestión y analizar las concepciones pedagógico-didácticas desplegadas en cada dirección.

Acontecimiento de aristas y significaciones múltiples, la apertura de la ENP inauguró y permitió consolidar en Argentina, no sin obstáculos, una nueva institución, la educación común, un nuevo proyecto educativo, la formación profesional de maestros para el nivel primario, nuevas regulaciones estatales para el ejercicio del magisterio como profesión y un novedoso ámbito, el de las relaciones entre psicología y educación. Estas relaciones dieron lugar al establecimiento de Psicología como disciplina escolar en la formación de maestros.

Los actores centrales en la definición del proyecto de formación de maestros fueron Sarmiento, Avellaneda y el primer director de la ENP, George Stearns, es decir, funcionarios públicos del gobierno nacional. De acuerdo con la legislación, el propósito explícito de esta formación fue formar maestros competentes, en el sentido de transmitirles un saber profesional sobre la enseñanza en las escuelas primarias y sobre su organización. Para ello formalmente se previeron dos departamentos, el Curso Normal donde tendría lugar gran parte de la formación teórica y la Escuela de Aplicación, escuela primaria que permitiría a los futuros maestros formarse en las prácticas de la enseñanza.

La primera dirección de la ENP estuvo a cargo del norteamericano George Stearns (1871-1876)- Éste no introdujo nuevos propósitos sino que modificó de hecho la estructura organizacional planificada, incorporando otros departamentos, una Sociedad Literaria, una Escuela Nocturna para artesanos, gestionada por los propios alumnos maestros, y una Biblioteca.

La novedad de la institución educación común y la formación de maestros conllevó la tarea de construir socialmente el lugar de la nueva profesión, el maestro profesional diplomado, a partir de otras ya establecidas, como sacerdotes y militares. Hasta 1876 los alumnos maestros y egresados eran varones. En los primeros debates a nivel nacional sobre el desarrollo de la docencia como profesión, y para justificar su financiamiento, los funcionarios públicos la definieron como aquella que posibilitaría la instrucción y el desenvolvimiento físico de los alumnos.

En la perspectiva del primer director, en los momentos iniciales de la formación docente, la enseñanza profesional fue entendida a la vez como ciencia y como arte, lo que se debía traducir en la formación de hombres científicos y prácticos de la enseñanza.

El análisis de obstáculos en la implementación de la ENP permitió lograr una mirada menos idealizada de lo ocurrido, en donde los actores institucionales tuvieron una participación activa resignificando el proyecto fundacional a partir de características, demandas de los



alumnos maestros y del contexto paranaense y nacional. Sus propios actores descreían de su carácter modélico a imitar, y enfatizaban la importancia de reconocer las características del contexto para desarrollar los establecimientos para la formación de maestros.

Algunos de los obstáculos encontrados fueron la ausencia de docentes formados en los posicionamientos pedagógico-didácticos considerados modernos como las lecciones sobre objetos; baja matrícula inicial, demoras en pagos de sueldos a docentes y de becas a alumnos maestros, la llegada irregular de los becados para formarse como maestros y diferencias en los niveles de conocimientos, así como también la ausencia de libros de textos específicos de pedagogía.

El director y los docentes realizaron modificaciones en el plan de estudios, adelantando materias en algunos casos, atrasando otras y, finalmente, quitando algunas. Tras las modificaciones realizadas, la primera cohorte de egresados compuesta por dos maestros, finalizó sus estudios a los dos años de haberlos iniciado.

A pesar de que Psicología figuraba en el Primer Plan de Estudios de la formación de maestros (1871-1876), la ausencia de otras referencias explícitas en las fuentes relevadas de ese período permiten afirmar que la materia Psicología corrió la misma suerte que otras como Pedagogía, es decir, no fue desarrollada en esta primera cohorte, al menos no de manera formal.

Recién en 1880, a partir de la escritura de un nuevo plan de estudios a cargo de José María Torres, el tercero en la historia de la Escuela Normal de Paraná, figura la primera mención del papel de la Psicología como disciplina escolar en la formación de maestros. Ésta cobró una significación por sus aplicaciones a la educación intelectual, una de las tres dimensiones de la concepción de educación sistematizada por el pedagogo español (las otras dos son educación moral y educación física) y que fue continuada por los sucesivos directores en el período trabajado: Ferrary, Carbó, Herrera.

Torres le asignó a la materia Psicología el lugar de ofrecer estudios a los alumnos maestros sobre la educación intelectual, es decir, sobre el desarrollo de la facultad de la inteligencia o de la razón. Tenemos indicios de su efectiva implementación en 1881, con la designación de un egresado de la ENP, Tomás Milicua, como docente de la misma.

La génesis institucional de Psicología como disciplina escolar en la formación de maestros inauguró las relaciones entre psicología y educación, tradición que se sostiene en nuestros días, la psicología aplicada a la parte de la educación referida a la enseñanza escolar. Esta Psicología se enseñó a partir del proyecto curricular de la formación de maestros cuya base

fue una concepción pedagógico-didáctica en donde se entendía que la práctica de la enseñanza debía realizarse a partir del conocimiento de las leyes de la naturaleza de los niños, en sus dimensiones moral, física e intelectual, cuestión que ampliamos en el próximo capítulo.

A su vez en ese proyecto, y no sin matices, de acuerdo con las diferentes direcciones y profesores del Curso Normal, la docencia se entendió como ciencia y como arte. A partir de la diversidad de prácticas en el Curso Normal de la ENP, se configuró un campo de significación en donde se produjo la confluencia de propósitos de la formación docente con categorías psicológicas que explican la inteligencia de los niños, que se convertirán en los horizontes de las prácticas de enseñanza de los futuros maestros. En el capítulo tres analizamos las consecuencias para las prácticas de la enseñanza de esta innovación teórica.

En síntesis, tiempo antes de lo que se considera su inicio como disciplina universitaria y moderna en Argentina, Psicología se estableció como una disciplina escolar en los comienzos de la formación de maestros, en la Escuela Normal de Paraná.

## Referencias bibliográficas del capítulo dos

Aisenstein, A; Guevara, J.L.M Feijoó, M. (2017): *Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina, en el período 1860-1990*. Recuperado de <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11851/2/%5bP%5d%5bW%5d%20T.L.%20Edu.%20Feijo%c3%b3%2c%20Macarena.pdf>

Argentina, Consejo Federal de Educación (2007): Resolución CFE N° 24/07. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_24-07.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf)

Alliaud, A. (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Volumen 1. Capítulo 3: *Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber*. Centro Editor de América Latina.

Bonell, F.(2008): *George Stearns. El normalismo y la identidad cultural. (1870-1876)*. En: Ríos, M. C. (coord.): *Entre Ríos, identidades y patrimonios (Proyecto Bicentenario)*. Editorial Dunken.

Carli, S. (1995): *Entre Ríos Escenario educativo 1883-1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*. Imprenta Lux.

De Miguel, A. (1995): *Las transformaciones del sujeto en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1852-1930)*. Ciencia Docencia y Tecnología, N° 10, Año VI, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. I.S.S.N: 0327-5566

Diker G., Terigi F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Feijoó, M., Guevara, J., Aisenstein, A. (2017): *Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990*. Historia de la educación. Anuario, 18(1). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/10203>

Figueroa, S. (1934): *Escuela Normal de Paraná: datos históricos (1871 – 1895)*. Predassi Impresores

Fiorucci, F. (2014): *Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)*. Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. II, núm. 3, 2014, pp. 25-45 27. Disponible en:

[http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35527/CONICET\\_Digital\\_Nro.08b2aae6-1c72-4ef2-9c32-1a0596fb631b\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35527/CONICET_Digital_Nro.08b2aae6-1c72-4ef2-9c32-1a0596fb631b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo federal de inversiones Consejo general de educación. Programa “comunicación, educación y tecnologías”. *Archivo de la Educación de Entre Ríos*. Informe Final. Febrero 10 de 2010. Disponible en: <http://biblioteca.cfi.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2010/01/47707.pdf>

Kummer, V. (2011): *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER

Mcmeley, M. (2006): *Teacher training and the promise of social ascent: the case of Argentina's Normal Schools, 1871-1881*. In: VV. AA: *The Latin Americanist* (the international review of the southeastern Council of Latin American Studies). Volume 50. Number 1. Fall 2006

Petrucci, L. (2016). *Pedro Scalabrini: Maestro de la libertad de pensamiento*. En: Román, S. (dir). *La pluma y la lente. viajeros europeos por Argentina entre el orden de la escritura y el orden de la mirada*. Eduner.

Pérez Campos, A. B.(2016): *Escuela Normal de Paraná, Construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*. Editorial UADER

Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Galerna.

Román, M S. (2011): *Para una historia de la cultura letrada en la Argentina. La enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura en el ensayo de educación nueva (Paraná, Entre Ríos, 1931): un discurso alternativo al normalismo tradicional*. En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VIII N° 8 (Diciembre 2011) pp. 55-73.

Suasnábar, C. (2018): *Francisco Berra y la primera cátedra de Ciencia de la Educación: los orígenes del pensamiento pedagógico entre el naturalismo y el positivismo*. Anuario de historia de la educación. Vol 19. N°1 pp. 4-23

Tedesco, J. C. (1973): *Clases sociales y educación en la Argentina*. Ediciones Centro de Estudios Rosario.

Tedesco, J. C. (1986/1993): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Centro Editor de América Latina.

## **Fuentes primarias consultadas en este capítulo**

Argentina, *Censo oficial de la nación (1869-1943)*. Disponible en:

[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00034961&num\\_img=00034961\\_000-00&mon=2&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00034961&num_img=00034961_000-00&mon=2&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=)

Carbó, A. : *Informes del director*. Escuela normal de Paraná, años 1890, 1892.

Diario La Nueva época. Lunes 22 de mayo de 1876. Año III, Número 343. Imprenta primero de mayo (sita en la plaza Alvear), aparece lunes, miércoles y viernes. Consultado en el Archivo Histórico de Paraná, sección diarios antiguos.

Ferrary, G. *Informes del director*. Escuela normal de Paraná. (manuscritos), años: 1887; 1888. Archivo Escuela Normal de Paraná.

Ferrary, G. (1887): *El señor director de la escuela normal en el acto de la graduación de maestros*. En: Boletín del Consejo General de Educación. Diciembre de 1887. pp.604-606

Herrera, L. (1885): *Discurso pronunciado por su director en el acto de colación de grados*. En: Boletín del Consejo General de Educación. Diciembre de 1895, pp. 1207-1215

Mercante, V. (1918): *Escuelas normales*. Archivos de Ciencias de la Educación, 2 (5), 201-214. En Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf) (fecha en 1916)

Stearns, G. : *Informes del director*. Escuela normal de Paraná, años 1872; 1873; 1874. En memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de los años mencionados.

Torres, J. M. : *Informes del director*. Escuela normal de Paraná, años 1877; 1878; 1882; 1894. En memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de los años mencionados.

## CAPÍTULO TRES

### La organización curricular de la formación de maestros (1871-1896)

Escuchar a los muertos con los ojos

Francisco de Quevedo

#### Introducción

En el capítulo anterior reconstruimos aspectos del contexto institucional y organizacional de los inicios de la formación de maestros en Argentina, a partir de lo cual indicamos dos hallazgos. El primero, que la psicología aparecía ya en el primer plan de estudios de la ENP, el cual duró cuatro años (1871-1876). Pese a que no se desarrolló en la primera cohorte, ubicamos aquí la génesis institucional. El segundo, que la génesis curricular de la psicología como disciplina escolar tuvo lugar en 1880, a partir de la escritura de un nuevo plan de estudios a cargo del director malagueño José María Torres. En ese plan figura una mención explícita del papel de esta disciplina en la formación profesional de maestros para la enseñanza primaria.

En cuanto a este capítulo, los interrogantes centrales a responder son: ¿A partir de qué actores, ámbitos y en función de qué problemas de la formación profesional de maestros se incorporan las categorías psicológicas? Nos referimos a la génesis teórica de Psicología como disciplina escolar en la formación de maestros. ¿A qué propósitos de la educación común y específicamente de la formación de maestros sirvió Psicología como disciplina escolar? ¿Qué valor se le atribuyó a las categorías psicológicas incluidas en los inicios de la formación de maestros? Es decir, cuál o cuáles fueron sus objetivos.

Para responder a los interrogantes formulados, en primer lugar reconstruimos los planes de estudio de la formación de maestros correspondientes al período trabajado y analizamos lo que actualmente se consideran aspectos de la dimensión estructural-formal del curriculum. En un segundo momento, a partir de relatos de actores institucionales de la ENP, recuperamos las ideas pedagógicas mediante la categoría concepciones pedagógico-didácticas en las direcciones de la ENP.

## Los planes de estudio para la formación de maestros (1871-1896)

En la actualidad disponemos de textos que revisitan cierta perspectiva monolítica y homogeneizante del pensamiento pedagógico-didáctico en Argentina (Suasnábar, 2018; Fiorucci, 2014), cuya característica común es la revisión de fuentes primarias.

El análisis de los planes de estudio desde un plano descriptivo evidencia que la psicología estuvo presente desde los inicios de esa formación. Aún así este lugar se fue modificando y reconfigurando de acuerdo con las sucesivas transformaciones de los proyectos de formación de maestros.

El cuerpo documental de este análisis se compone de los cinco planes de estudios encontrados en el período comprendido entre 1871 y 1896: 1871-1877; 1877-1880; 1880-1886; 1886-1887; 1887-?. En este apartado haremos un análisis de los aspectos estructurales-formales del currículum (De Alba, 1991).

Para la descripción de los planes de estudio empleamos el término general de ramos de conocimiento, siguiendo las denominaciones encontradas en las fuentes primarias. De este modo evitamos posibles anacronismos en el uso de términos tales como materias, asignaturas o disciplinas, cuestión abordada en el marco teórico. En todos los casos transcribimos los nombres de estos ramos de acuerdo con las fuentes trabajadas.

En líneas generales, cada plan consiste en un listado de ramos de conocimientos sin otros datos y forma parte de un decreto oficial firmado por el responsable de turno del área de educación del gobierno nacional. Asimismo, cada uno de ellos es antecedido por una serie de artículos legales que presentan argumentos sobre diferentes aspectos, pero no llegan a configurarse como diseños curriculares. Además, en ciertos casos como el plan de 1886 encontramos referencias a modificaciones de los mismos, las cuales dejan en evidencia un debate<sup>45</sup> sobre cómo debería realizarse la formación de maestros y profesores profesionales de la enseñanza primaria.

Antes de presentar las categorías de análisis de los planes de estudios, es necesario indicar que encontramos notables similitudes entre la estructura del primer plan de estudios de la formación de maestros y la estructura de la organización medieval de la enseñanza universitaria. En esta última los conocimientos disponibles se organizaban en las denominadas siete artes liberales, diferenciadas en *Trivium* y *Quadrivium*. En otros términos, tres “disciplinas verbales” y cuatro “disciplinas matemáticas” (Haskins, 2013, p.25). De

---

<sup>45</sup> Uno de los tópicos principales de ese debate inaugurado con la ENP, como veremos más adelante, es el tiempo o duración de esta formación.

acuerdo con Haskins, dentro del primer conjunto se trataba la Gramática, la Retórica y la Dialéctica. Gramática incluía específicamente, la gramática del latín, de sus reglas y su lectura y expresión escrita; la retórica consideraba los discursos en público como la redacción de cartas y la dialéctica el perfeccionamiento del razonamiento y de las habilidades discursivas para los debates. En el segundo conjunto, la Aritmética, la Geometría, la Astronomía, y la Música. Aritmética consistía en una introducción al significado de los números y de cálculos simples; la Geometría incluía a la geografía, la topografía y la medición de planos y líneas; la Astronomía era un estudio teórico de los astros y de su recorrido anual y la Música, desde un enfoque teórico y matemático.

Las diferencias entre los dos proyectos de formación son dos: el idioma nacional y extranjero, tanto el inglés como el francés, reemplazaron al latín en la ENP; y los ramos específicos de la formación de maestros dan cuenta de la sistematización del saber profesional en la nueva institución.

Al emplear las dos grandes divisiones de la organización medieval de la enseñanza universitaria para describir los planes de estudio, disponemos de dos categorías de análisis: disciplinas verbales y disciplinas matemáticas. Y al aplicarlas indican líneas de continuidad entre los ramos de estudio en un mismo año, y entre los diferentes años.

La tercera categoría de análisis es la duración teórica y los alcances del título, es decir, el tiempo estimado planificado en el plan de estudios para completar el cursado de los estudios del magisterio, y la habilitación de ese título.

Un estudio minucioso de documentos curriculares muestra que al menos en los inicios de la formación de maestros hubo planes de estudios distintos y hasta títulos diferenciados de acuerdo con la tradición histórica y las particularidades de cada escuela normal. Un ejemplo de ello es el caso de la de Tucumán fundada en 1875, que inicialmente formó maestros para las escuelas primarias comunes. La ENP, en cambio, formó profesores normales, es decir, maestros profesionales habilitados para el ejercicio de la dirección e inspección de escuelas primarias, para el desarrollo de la enseñanza en Escuelas de Aplicación y también para la enseñanza en el Curso normal de escuelas normales.

Si bien nuestro recorrido comienza en la ENP, paulatinamente desde la legislación y desde los ámbitos de gestión nacionales se intentaron suprimir diferencias en cuanto a títulos y a tipos



de escuelas normales para lograr cierta unificación. No obstante, esto amerita un estudio específico que excede los objetivos de este trabajo.<sup>46</sup>

La cuarta categoría de análisis son los ramos de estudio o de conocimiento propiamente dichos, a los que diferenciamos de acuerdo a si se trata de conocimientos a ser enseñados a su vez en las escuelas primarias, o bien son específicos de la formación de maestros. Si bien en el estudio de cada plan lo abordamos detalladamente, ejemplos del primer grupo de conocimientos son: Aritmética, Gramática, Lectura, Caligrafía, Ejercicios de composición, Canto, Dibujo, Geografía, Instrucción moral, Ejercicios gimnásticos. Y ejemplos del segundo: Observación y Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación.

Por último, consideramos dos aspectos cuantitativos, la continuidad de un ramo a lo largo del tiempo e implica la cantidad de ramos de estudio y el tiempo asignado a cada uno. la duración, es decir, si es anual u otra y, por último, el espacio de cursado.

Como resultado del análisis, en líneas generales se observan tres criterios de organización del proyecto de formación de maestros que presentamos en cada plan: La diferenciación entre ramos de enseñanza teóricos y ramos prácticos; ramos que enseñan contenidos a ser enseñados en las escuelas primarias y ramos específicos de la formación de maestros y, en último lugar, el desarrollo de ramos de acuerdo a lugares de cursado: hay ramos que se desarrollarían en el Curso Normal y otras, por lo general los ramos prácticos de la formación específica, en la Escuela de Aplicación anexa a la Escuela Normal.

### **El primer plan de estudios (1871-1877)**

El primer plan de estudios se encuentra en el decreto fundacional de la ENP por el Departamento de Instrucción Pública de Argentina. El mismo está fechado el 13 de junio de 1870 en Buenos Aires, y fue firmado por Sarmiento, entonces presidente, y por Avellaneda como vicepresidente. (Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública, 1871, p. 11-24).

En cuanto a la orientación pedagógica del primer plan de estudios, es posible decir que se le dio importancia a la formación científico-matemática (Montoya, 1967, p. 48), y que a la vez se tuvo en cuenta la formación lingüística y literaria de los futuros maestros. También se introdujeron las ciencias físicas y naturales. En simultáneo se fueron configurando contenidos

---

<sup>46</sup> Quedan pendientes diferentes trabajos que recuperen las historias institucionales singulares de cada escuela normal de Argentina. Cf Rodríguez, 2019.

referidos a la especificidad de la profesión naciente. Más adelante analizaremos en profundidad este asunto.

No cabe duda que el norteamericano George Stearns fue el autor del primer Plan (Figueroa, 1934, p. 33; Houston Luiggi, 1959, p. 27; Montoya, 1967, p. 48; Pérez Campos, 2016), que integró influencias francesas con el liberalismo norteamericano, considerando como inspiración las escuelas de Estados Unidos (Bonell, 2008, p. 239). Por otra parte, la influencia alemana se encuentra menos reconocida en la literatura académica, nos referimos a los aportes de Johann Friedrich Pestalozzi y Friedrich Froebel (Montoya, 1967, p. 48)<sup>47</sup>.

El plan de estudios inicial contó con una organización interna en la cual cada año se ordenaba en tres términos de trece semanas cada uno, y otorgaba el título de Profesor Normal (Memoria 1876, p. 231, presidente Avellaneda, decreto 22 de diciembre de 1875). Su duración teórica fue de cuatro años. Es decir que estuvo planificado para que se desarrollara en ese tiempo.

Al analizar los alcances del título que inicialmente solo emitía la ENP, el diploma obtenido tras terminar y aprobar el Curso Normal habilitaba para el ejercicio de la profesión de maestro. Pero también para realizar una carrera según su trayectoria profesional en los diversos empleos de la enseñanza, inspección y superintendencia de las escuelas, esto es, dirección e inspección de escuelas primarias. Asimismo, lo hacía para el ejercicio de la enseñanza tanto en las Escuelas de Aplicación como para el Curso Normal, es decir que habilitaba también al ejercicio de la formación de maestros. Lo anterior es un hecho interesante porque muestra la estrecha vinculación entre el ejercicio profesional y la formación para el mismo, en los inicios de esta formación. Cuestión que con el tiempo se irá distanciando y abriendo el campo de la formación de maestros a especialistas sin experiencia en las prácticas de la enseñanza en contextos escolares.

En cuanto a la cantidad de materias, en el primer año se mantienen diez en total, casi las mismas hasta el último término, en donde se reemplazan Geografía y dibujo de mapas por

---

<sup>47</sup>Pestalozzi también ejerció su influencia en autores norteamericanos como Norman Allison Calkins (1822-1895), quien escribió *Primary Object Lessons, for training the senses and developing the faculties of the children. A manual of elementary instruction for parents and teachers*. Este libro, traducido por Juana Manso como *Lecciones sobre objetos*, circuló primero en formas de fascículos publicados en la revista *Anales de la Educación Común* (CF. Volumen de 1869). Luego, otros fragmentos lo hicieron en un documento llamado plan de estudio en el *Curso graduado de instrucción pública para las escuelas de Chicago*, traducido por la misma educadora e impreso por el estado nacional para su distribución en las escuelas en 1869 (Cf capítulo dos).

Geografía a secas. La asignatura Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación da lugar a Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación, que se mantendrá con esta denominación hasta el último año, y se introduce Dibujo.

El segundo año sostiene el mismo número de ramos de estudio, aunque se introducen variaciones sobre las disciplinas verbales y matemáticas. En matemáticas todo el año estará Álgebra, en las verbales se introducen Lectura y Escritura, permanecen Ejercicios de composición y declamación y Gramática reaparecerá en el último período. Los ramos Canto y Dibujo no sufren cambios en todo el año. Ocurre lo mismo con Ejercicios gimnásticos, aunque en el último período da lugar a Ejercicios gramaticales, vinculadas a las verbales, para luego reaparecer y mantenerse hasta el último término del año. Sobre la enseñanza o formación específica continúa y se sostiene hasta la finalización del curso con Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación. Lo novedoso es la aparición de Historia durante dos términos para dar paso luego a Inglés. Se cambian Instrucción moral y Geografía por Fisiología y Teneduría de libros<sup>48</sup>.

El tercer año dispone nueve ramos hasta el último término que se incorpora Teoría de la enseñanza a la formación específica sobre la enseñanza. Esto quiere decir que la teoría y la práctica de la enseñanza se diferencian en dos ramos de estudio separados. Se mantienen las áreas de matemáticas ahora con Geometría y en el último término, Revista de la aritmética<sup>49</sup> y Trigonometría. Ocurre lo mismo con las verbales, con la introducción de Principios de crítica literaria y manteniendo Ejercicios de composición y declamación. En el último término esto cambia y se introducen Lectura y Discursos. Por su parte, Canto y Dibujo permanecen sin cambios y reaparecen Historia y Geografía en reemplazo de Física e Inglés.

En este año se incorporan ramos vinculados a las ciencias modernas, que incluye a Física durante dos términos y en el año siguiente a Química, también durante dos términos. Como novedad se incorpora Teoría de la enseñanza, que se proyecta durante un término y amplía los ramos específicos de la formación de maestros. De este modo queda inaugurada la configuración definitiva de este área, compuesta por tres ramos: Observación de la enseñanza en la escuela de aplicación, Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación y Teoría de la enseñanza. Las mismas se encuentran presentes en el plan de estudio desde su inicio, tomando diferentes formas.

---

<sup>48</sup> Esta materia indica una preocupación por formar en aspectos administrativos de la gestión escolar, en coherencia con la formación es aspectos de la dirección de escuelas propuesta por Stearns.

<sup>49</sup> En un sentido de repaso general de lo ya visto, lo mismo para el caso de la materia Revista de los estudios de las escuelas comunes.

El cuarto año proyecta doce ramos en todo el período, aunque se introducen varias diferencias en relación a los años anteriores. Por ejemplo, es la primera vez que se interrumpen las disciplinas matemáticas y se incorpora Química durante dos términos y Astronomía en el último. A lo largo del plan se consolida el área de Idiomas extranjeros manteniendo Inglés todo el año y, además, Francés. Las disciplinas verbales varían de término a término, en el primero está compuesta por tres ramos, Lectura, Discursos y la novedad, Crítica literaria. De estas tres, es Discursos la que permanecerá por un término más para luego dejar de figurar en el plan de estudios. Canto, Dibujo y Ejercicios gimnásticos se mantienen todo el año, sin variaciones en sus nombres. Lo mismo ocurre con los ramos específicos de la formación en la enseñanza: Teoría de la enseñanza y Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

Las variaciones se producen a partir de la incorporación de ramos diversos a lo largo de alguno de los tres términos, es el caso de cuatro de ellas: Revista de los estudios de las escuelas comunes, Lógica, Filosofía moral y Psicología. Esta última ubicada en el segundo término de este cuarto año. La Psicología duraría trece semanas. En esta estructura, el ramo Psicología tenía proyectado un espacio de trece semanas en el último año, y perteneció a la formación teórica, pero específica de la enseñanza, es decir, fuertemente vinculada con la formación profesional. Se enseñaría en el Curso Normal, no en la Escuela de Aplicación. Otro aspecto de interés es la diferencia que se estableció en el plano del Plan de estudios entre Psicología, Lógica y Moral, al reconocerle a cada una el estatuto de un ramo de estudio diferente, porque en esos momentos era frecuente que aparecieran más o menos indiferenciadas como parte de la Filosofía, cuestión que abordaremos con más detalle en el capítulo siguiente.

Lo descripto hasta aquí corrobora lo afirmado más arriba por autoras como Montoya (1967) y Figueroa (1934) en cuanto a la importancia otorgada a las áreas Matemática, Lengua y Literatura en el plan de estudios inicial, y también la presencia de lo que tiempo después será entendido como Ciencias Físicas y Naturales. Se trataba de un proyecto de formación con un espíritu moderno, siguiendo la vanguardia europea y norteamericana.

Gracias a la institucionalización de una nueva profesión, el magisterio, y a la formación específica para su ejercicio, la psicología tuvo un espacio como ramo de estudio en el área de la formación específica para la enseñanza, es decir que ya desde los inicios se la consideró parte de la formación profesional de maestros. En consecuencia, desde el Plan de estudios se reconoció a la psicología como un ramo de estudio autónomo, diferenciándose de otros tales como Filosofía, Lógica y Moral.

En síntesis, al reconocer a la psicología como un ramo de estudio la estructura institucional y curricular del proyecto de formación de maestros en la Argentina estableció la génesis de la psicología como disciplina escolar de esa formación. No obstante, la psicología no llegó a desarrollarse sino hasta unos años más tarde, en la primera gestión de José María Torres.

### **El segundo plan de estudios (1877-1880)**

Tras cinco años del primer plan de estudios se aprueba el segundo mediante el decreto del Departamento de Instrucción Pública del 30 de enero de 1877, con lugar en Buenos Aires y firmado por Avellaneda y Onésimo Leguizamon. (Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública. Año 1877 pp. 280-287).

El diseño del segundo plan de estudios se simplificó respecto del primero porque trazó ramos anuales e incorporó la cantidad de horas, lo que permite considerar su duración. También figura el término asignatura, que es usado en forma equivalente al de ramo de estudio.

Cada uno de los cuatro años preveía treinta y seis horas en un promedio semanal de siete horas diarias de cursado. En líneas generales este plan no establece grandes diferencias respecto del primero en lo que refiere a cuestiones estructurales. El diploma que se expedía en la ENP era de Profesor Normal.<sup>50</sup>

En primer año las disciplinas matemáticas tenían asignadas trece horas: Aritmética; Geografía; Cálculo y Canto. Por otra parte, las disciplinas verbales disponían de siete horas: Lengua castellana; Ejercicios de lectura y escritura; Ejercicios de composición y declamación. El área específica de la formación de maestros se iniciaba con siete horas de la materia Observación de la enseñanza en la escuela de aplicación, que se cursaba en la Escuela de Aplicación, es decir, que se las consideraba una materia de la práctica de la enseñanza.

En algunos ramos del nuevo plan se agrega la aclaración “ejercicios generales”, que se suma a los criterios de organización curricular presentes en el primero (por áreas de conocimientos; por asignaturas teóricas y prácticas, coincidentes con el espacio de cursado y el tipo de actividad desarrollada). Esta distinción permite resignificar al resto como materias teóricas, fuertemente vinculadas a la apropiación por parte de los alumnos maestros de los contenidos que serían objetos a su vez de la enseñanza; es el caso de Aritmética, Geografía, Lengua Castellana, Francés.

---

<sup>50</sup> Al fundarse en 1875 la segunda escuela normal Argentina en Tucumán, lo hace con un plan de estudios propio y expide el título de maestro normal, diferente al otorgado por la de Paraná.

La tabla 2 analiza la importancia por áreas de conocimientos en la formación docente por cada año según la cantidad de horas asignadas en el plan de estudios.

**Tabla 2:** Importancia por áreas de conocimientos en la formación docente por año en el segundo plan de estudios  
Título (ENP): Profesor Normal

área de conocimiento/ hs semanales	Primer año	Segundo año	tercer año	Cuarto año
Matemáticas	13	9	7	4
Verbales	7	4	6	5
Específicas de la formación (prácticas)	7	7	13	18
Idioma extranjero	francés: 4	francés: 4	Inglés: 4	Inglés: 4
Dibujo	3	3	2	-
Gimnasia	2	2	-	-
Ciencias Modernas			Nociones de física: 3	Nociones de química: 2
Específicas de la formación (teóricas)			Instrucción cívica: 1	Filosofía: 3
<b>Total de horas semanales</b>	36		36	

Una observación que se desprende de la descripción es la progresiva disminución de la intensidad de las áreas de conocimientos matemáticas y verbales para aumentar la formación profesional en la medida que se pasa de un año al siguiente. Además, hay una fuerte presencia de los idiomas extranjeros, formando una línea de continuidad en la formación, primero francés y después inglés.

Mientras en el primer plan de estudios la materia psicología figuraba, pero no se llegó a desarrollar por los obstáculos del proceso de institucionalización de la ENP, en el segundo plan de estudio directamente no aparece. Al igual que en el primer plan de estudios figura la asignatura Filosofía con tres horas semanales, a cargo de Pedro Scalabrini Ortíz.

### **Tercer plan de estudios (1880-1886)**

Luego de la gestión del norteamericano George Stearns (1871-1876), José María Torres tomó la dirección de la Escuela Normal de Paraná, que en informes y comunicados institucionales, pasó a llamarse Escuela Normal Superior de Paraná.<sup>51</sup>

Torres realizó un proyecto para modificar el plan de estudios vigente (Torres, 1880, p. 13-17), que fue rápidamente aprobado sin cambios y el 19 de enero de 1880 el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública lo dio a conocer en su informe anual sin modificaciones.

Como es el único plan de estudios del cual disponemos información adicional sobre su construcción, presentamos primero algunos argumentos que Torres hizo para fundamentar la modificación, luego, el decreto que lo oficializó.

En primer lugar, una cuestión importante es el aumento de la duración del Curso Normal de cuatro a cinco años, hecho que es necesario leerlo en el debate por la duración de la formación de maestros, especialmente en la perspectiva de Torres. Pese al conjunto de reformas introducidas, Torres estimó que aún podía agregarse un año más de cursado para que el plan cumpla ajustadamente con sus propósitos. Para el director español el gran problema de fondo era el estado de situación de que quienes ingresaban a los estudios del magisterio, lo hacían con una escasa instrucción, producto del estado de las escuelas comunes de ese entonces, en las cuales aún no se enseñaba de acuerdo con la denominada educación moderna que tenía lugar en las escuelas normales.

El criterio general de las modificaciones, en la perspectiva torrista, fue el de mejorar la extensión de los estudios a partir de reducir la cantidad de clases semanales, pero sostenerlas por un año más para favorecer mayor robustez y mejor preparación<sup>52</sup> Este es el caso de Aritmética, Geografía, Lengua castellana e Historia.

El área específica de la formación para la enseñanza -la formación teórica en Pedagogía o en palabras de Torres, la enseñanza pedagógica- se incrementó y también se reorganizó la formación práctica, iniciándose en el segundo año en vez del primero, porque el director español suponía que los alumnos estarían mejor preparados. Al cambiar la asignatura Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación de primer año al segundo, Torres argumentó que

---

<sup>51</sup> Con esta denominación se buscaba diferenciar las escuelas normales que formaban profesores de las que preparaban maestros.

<sup>52</sup> Sin ánimos de abrumar con detalles, destacamos la importancia que Torres le asignó a lo que denominaba solidez de los conocimientos, como criterio de análisis de la apropiación de los conocimientos en juego por parte de los alumnos maestros.

la misma requería cierta preparación que podría ofrecerse a los alumnos maestros haciéndolas comenzar en el segundo año. A pesar de ello, dispuso dos horas de la asignatura Observación de la enseñanza en el departamento de aplicación, es decir, ofreció una aproximación al contexto específico de la práctica de la enseñanza en un contexto real desde el inicio de la misma. En esto el director malagueño demostró coherencia con la importancia que le otorgó en sus informes a la formación en la práctica, sin menospreciar los conocimientos teóricos.

Durante la dirección de Torres se consolidan dos criterios de organización curricular superpuestos, el primero, que diferencia por lugar de cursado, distinguiendo el Curso Normal de la Escuela de Aplicación. El segundo reside en la diferenciación entre asignaturas teóricas y otras prácticas, aunque problematizando cómo debía lograrse la articulación, a partir de la relación de la práctica en la Escuela de Aplicación con la experimentación.

En este plan se aumentó en una hora más las lecciones de Anatomía y Fisiología, en tanto “parte de los conocimientos fundamentales de las investigaciones pedagógicas” (Torres, 1880, p. 17) y, como novedad, encontramos la primera mención explícita a la asignatura psicología: “El nuevo plan establece en el 4º año un curso de Psicología, que sería especial por sus aplicaciones a la educación intelectual”. (Torres, 1880, p. 17).

Por contraste, vemos en las materias mencionadas, Anatomía-Fisiología y Psicología, la diferenciación entre dos áreas fundamentales de las investigaciones pedagógicas, las vinculadas al área de lo humano referido a lo corporal y al área de lo humano que indaga lo intelectual. De la diferenciación entre áreas de conocimiento referidas al cuerpo y otras vinculadas al espíritu o alma, específicamente el intelecto, inferimos la presencia de una concepción dualista de ser humano. Recuperamos aquí distinciones que realizamos en otros apartados, señalando que, al no ser conocimientos específicos para ser enseñados en la profesión, se justifican porque brindarían una educación profesional más extensa, vinculados al estudio de las características de los niños con los que van a trabajar los futuros maestros, específicamente sobre su constitución física, y otros aspectos referidos a su constitución intelectual.

Como otro indicio de que efectivamente se desarrolló la materia Psicología, además de la designación del profesor, de los programas de examen y de los libros de texto, al poco tiempo de implementarse el plan de estudios Torres escribió sobre la redistribución de las clases de filosofía en quinto año y la lección de “Psicología aplicada a la educación intelectual” llevadas a cabo en cuarto año (Torres, 1881, p. 23).



Por último en lo que respecta a la implementación del plan de estudios, desde 1881 figura como profesor de Psicología, el primero en ocupar esa materia en Argentina, un egresado de la ENP, el entrerriano Tomás Milicua.

Tomás Joaquín Milicua nació en Paraná, el 30 de julio de 1850 y fue becado por la Provincia de Entre Ríos para estudiar en la Escuela Normal de Paraná de la cual egresó con el título de Profesor Normal en 1876. Si bien no se dispone de la fecha exacta de su muerte, por un obituario tardío es posible ubicarla entre 1897 y 1898. Milicua figura como “estudiante adelantado en el colegio Paraná”, que fue la base de la escuela normal de esa ciudad. Una vez egresado, se dedicó a la docencia en la Escuela de aplicación y en el Curso normal, donde estuvo a cargo de siete asignaturas y ejerció diferentes cargos de la ENP con excepción de la dirección. Victor Mercante, en una de sus obras, lo reconoce como su maestro de Lengua. Desde 1881 enseñó Psicología, entre otras. Además fue presidente de una Sociedad de Estudios Pedagógicos fundada en 1885 y se desempeñó como vocal del consejo General de educación de Entre Ríos .

**Tabla 3:** Importancia por áreas de conocimientos en la formación docente por año en el Tercer plan de estudios (1880-1886):  
Título (ENP): Profesor Normal

área de conocimiento/ hs semanales	Primer año	Segundo año	tercer año	Cuarto año	Quinto año
matemáticas	14	9	7	4	
verbales	6	4	6	5	
Específicas de la formación (prácticas)	2	7	13	18	
idioma extranjero	francés: 4	francés: 4	Inglés: 4	Inglés: 4	
dibujo	3	3	2	-	
Gimnasia	2	2	-	-	
Ciencias Modernas			Nociones de física: 3	Nociones de química: 2	
Específicas de la formación (teóricas)	Historia <sup>53</sup> : 3		Instrucción cívica: 1	<b>Psicología: 3</b>	
Total de horas semanales	36		36		

<sup>53</sup> No queda claro si con la introducción de historia se sumaría una nueva categoría, de estudios históricos, o bien, si se incorpora al área específica de la formación. Lo primero es más probable.

### **Cuarto plan de estudios (1886-1887)**

Hasta 1886, en Argentina hubo tres Escuelas Normales Superiores, dos en Capital Federal y una en Paraná, el resto eran Escuelas Normales Elementales. El de 1886 fue el primer plan aprobado que buscó regir las escuelas normales de todo el país, a partir del decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública fechado el 28 de febrero de 1886. Si bien se desconoce quién lo escribió, en el articulado que antecede al listado de materias para la enseñanza, se cita a José María Torres. Específicamente se lo considera en relación al problema de la duración de los estudios de la formación de maestros y profesores normales. El proyecto llevó de cinco a seis años la duración teórica de la formación de profesores y profesoras normales. Además el decreto mencionado reconoció en el nivel legal las diferencias en los títulos reconociendo a su vez la existencia de dos clases de escuelas normales las elementales y las superiores. Mientras las primeras formarían únicamente maestros y maestras para la educación primaria denominada elemental, las segundas formarían profesores y profesoras, cuyas incumbencias, además de la enseñanza profesional en escuelas primarias, implicaría la formación en superintendencia, inspección y dirección de las escuelas comunes, así como también, habilitaba para la docencia en el curso normal en las escuelas normales (Decreto 28 febrero 1886, artículo 1°).

El decreto establece una reorganización de tiempos y actividades de enseñanza, propone dividir el año escolar en dos términos de veinte semanas cada uno. Los exámenes escritos serán en la última semana del primer término seguida de una semana de descanso, mientras los exámenes orales tendrían lugar en las dos últimas semanas del segundo término (artículo 8°). A su vez, la formación docente se diferenciaba en un curso normal elemental, que expedía el título de maestros o maestras de educación primaria elemental, y el curso normal superior, con el título de profesor o profesora.

Otro argumento sobre la necesidad de ampliar la duración de la formación será el eje del debate curricular iniciado por Torres al fundamentar el plan anterior. Quién escribió el decreto empleó el mismo argumento usado por Torres algunos años antes (Torres, 1880): no debía acortarse la duración de la formación docente por debajo de los cuatro años, a la usanza de otros países, porque en Argentina el estado de la educación formal previa era muy diferente. Es decir que los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias eran considerados insuficientes por funcionarios del gobierno nacional en la figura del secretario del Departamento de Instrucción Pública, o del español Torres.

Como curiosidad, el plan de estudios de 1886 reconoció títulos diferenciados por sexo<sup>54</sup>, incorporando trayectorias diferenciadas para varones y para mujeres. Describimos brevemente las diferencias entre las asignaturas previstas para cada título y veremos la presencia de la materia Psicología en cada uno de ellos.

La duración teórica para acceder al título de maestro de educación primaria elemental era de cuatro años.

El plan de estudios mantuvo el criterio de diferenciar asignaturas en “ejercicios” y otras, lo que permite inferir la distinción entre materias teóricas y prácticas.

En primer año Aritmética y Lengua tienen la mayor cantidad de horas asignadas, el total de la segunda, entre castellano y francés, suman siete horas. En el segundo año hay un intento por balancear la cantidad de horas, por lo que se reduce una hora de Aritmética, una de Francés e Historia aumenta en una hora. Resulta de interés la descripción en el plan de estudios de los contenidos generales de pedagogía, en este caso, la presencia de dos asignaturas denominadas Metodologías, una general -donde se trabajaba sobre principios fundamentales y reglas generales del arte de enseñar- y otra particular del nivel, la metodología especial de la enseñanza primaria elemental. En el tercer año, al sumar el total, hay un exceso de tres horas que no es reconocido en la suma final del documento original. Continúa la Metodología especial de la enseñanza primaria elemental e incorporó Gobierno escolar. A Historia se le dio continuidad desde el inicio y a lo largo de toda la formación, no en modo esporádico como en otros planes.

Llegados al cuarto y último año aparece Psicología con una importante carga horaria de cuatro horas semanales, aunque forma parte de la asignatura Filosofía y hace conjunto con Lógica y Moral, de lo que deducimos que psicología es entendida como una rama de la filosofía.

Respecto del título de maestra de educación primaria elemental era de cuatro años y señalamos las diferencias comparando con el plan de estudio para varones. En el primer año disminuyen una hora de Cálculo y otra de Aritmética, reemplazándolas con dos horas de Labores de mano. En el segundo año, hay una reducción de una hora de Aritmética y otra de Dibujo, respecto del plan de maestros varones. El tercer año incorpora Aritmética mientras reemplaza tres horas de Física por dos horas de Economía doméstica. En cuarto año, cambia Teneduría de libros por Economía doméstica y aumenta una hora, a la vez que modifica la

---

<sup>54</sup> En esa época se solaparon los conceptos de género y sexo, comprendidos como un binario (varón / mujer). De todos modos, los estudios sobre género son muy posteriores al período estudiado (Cf. Martínez, 2012)

palabra Gobierno escolar por Organización escolar. La asignatura Psicología mantiene las cuatro horas de la formación para maestros varones.

En el caso de los planes de estudios de los profesorados de educación primaria, mantienen diferencias entre varones y mujeres. En líneas generales son los planes de estudio para maestros y maestras, con dos años más cada uno. Dado que en el documento no se consignan los datos del quinto año del plan de estudio para varones, no podemos comparar ese año, no obstante, en el de mujeres, figuran dos horas anuales de Higiene doméstica.

Estos planes de estudio comienzan a reconocer al ejercicio profesional como un ámbito de formación, así como también a homologar planes entre diferentes establecimientos. Así, los alumnos maestros que aprobaran los exámenes de cuarto año en cualquier escuela normal accederían al diploma de maestro de educación primaria elemental, mientras aquellos que al terminar el curso normal elemental en una escuela Normal Superior con un promedio de más de seis puntos, podían ingresar al Curso Superior, para acceder al diploma de Profesor Normal. Además, en el artículo once del decreto, se estipuló que cualquier maestro normal de educación primaria elemental que acredite el ejercicio de su profesión en una escuela pública durante tres años consecutivos, tendría derecho a una beca como aspirante al diploma de Profesor en una Escuela Normal Superior.

Por compartir una formación común que luego iba diferenciándose de acuerdo con criterios de sexo y de títulos, en lo que duró este plan de estudios, maestros, maestras, profesores y profesoras recibirían formación en Psicología.

Tabla 4: Importancia por áreas de conocimientos en la formación docente por año en el cuarto plan de estudios.

Título: Maestro de educación primaria elemental.

área de conocimiento/ semanales	de hs	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
matemáticas		14	11	6	6
verbales		6	6	5	2
Específicas de la formación (prácticas)		3	5	8	13
idioma extranjero		francés: 4	francés: 3	Francés: 2	Francés: 4
dibujo		3	3	3	1
Gimnasia		2	2	2	1

Ciencias Modernas			Nociones de física: 3	Nociones de química: 3
Historia:	3	3	3	2
Específicas de la formación (teóricas)	Moral y Urbanidad: 2			<b>Filosofía</b> (Psicología, Lógica, Moral): 4
Ciencias naturales		Historia natural: 3	Historia natural: 3	
Total de horas semanales	36	36/37	36	36

En congruencia con los alcances del título, el plan de Profesor Normal incorpora además de las Prácticas en la Escuela de Aplicación, Prácticas en el Curso Normal Elemental, es decir en la formación de maestros.

**Tabla 5:** Importancia por áreas de conocimientos en la formación docente por año en el quinto plan de estudios. Título de Profesor normal. (En el documento original falta quinto año)

área conocimiento/ semanales	de hs	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
matemáticas		12	10	5	4
verbales		6	6	5	2
Específicas de la formación (prácticas)		3	5	8	15 (3 materias: Pedagogía, Observaciones en la escuela de aplicación, Crítica pedagógica, Prácticas en la escuela de aplicación)
idioma extranjero		francés: 4	francés: 3	Francés: 2	Francés: 1
dibujo		3	3	2	1
Gimnasia		2	2	1	1
Ciencias Modernas		-	-	-	Nociones de química: 3
Historia <sup>55</sup> :		3	3	3	3
Ciencias naturales			Historia natural: 3	Historia natural: 3	-
Específicas de la formación (teóricas)		Moral y Urbanidad: 2		Anatomía, fisiología e Higiene: 3; Teneduría de libros: 1	<b>Filosofía</b> (Psicología, Lógica, Moral): 4; Instrucción cívica: 2
Específicas para mujeres.		Labores de mano: 2	Labores de mano: 2	Economía doméstica: 2; Labores de mano: 1	Economía doméstica: 2
Total de horas semanales		36	36/37	36	36

### Quinto plan de estudios (1887-?)

A poco menos de un año respecto del plan de estudios del año 1886, se sancionó un nuevo plan de estudios denominado *Plan de estudio científico Nacional de educación* (Departamento de instrucción pública, decreto diciembre 31 de 1887). Aquí vemos una posición diferente a la de Torres sobre el debate de cómo deben formarse maestros y profesores. Resulta de interés destacar algunos argumentos contenidos en los articulados que

<sup>55</sup> Es una materia a la cual se le da continuidad desde el inicio de la formación, a diferencia con otros planes.

presentan la grilla de materias que componen al plan. El primero, es el de la irracionalidad de la cantidad de materias de planes anteriores y, en consecuencia, la prolongación innecesaria de la duración de la formación de maestros, maestras, profesores y profesoras normales. La aclaración del sexo responde a ciertos recorridos de formación diferenciados consignados en las tablas siguientes. El segundo gran argumento para modificar el plan de estudios remitía a la necesidad de unificar los planes de estudio. Como consecuencia de lo anterior, se planteó la equivalencia entre las escuelas de aplicación, anexas a las escuelas normales, con las diferentes escuelas comunes. El tercer argumento es el análisis de la duración de estos planes en otros países. Una cuestión que se continúa con el anterior es el reconocimiento de ciertos trayectos de cursado diferenciados de acuerdo con el sexo de las y los alumnos/as.

A grandes rasgos, las diferencias de asignaturas por sexo consisten en una reducción de una o dos horas en materias de las áreas Matemáticas, Verbales y Gimnasia, durante la formación de maestras, que se reemplazan por asignaturas como Labores de mano, Economía Doméstica, Labores, Corte y confección. Por su parte los varones recibirían clases de agricultura.

**Tabla 6:** Importancia por áreas de conocimientos en la formación docente por año.

Título: Profesoras normales

área conocimiento/ semanales	de hs	Quinto año	Sexto año
matemáticas		5	3
verbales		4	5
Específicas de la formación (prácticas)		14	14 (3m)
idioma extranjero		inglés: 5	Inglés: 5
dibujo		1	1
Gimnasia		-	-
Ciencias Modernas		2	2
Historia:		-	2
Ciencias naturales		-	2
Específicas de la formación (teóricas)		Complemento de filosofía: 2	Nociones de economía política: 1
Específicas para		Higiene domestica: 2	-

mujeres.		
Total de horas semanales	36/33	36/35

**Tabla 7:** Maestros normales - Maestras normales (v - m indican las materias en que se diferenci6 la formaci6n de acuerdo con el sexo).

área de conocimiento/ hs semanales	Primer año v-m	Segundo año v -m	Tercer año	Cuarto año v - m	Quinto año v - m
matemáticas	9-8	9 - 7	9 - 8	8	5
verbales	7	7 - 3	5	3	-
Específicas de la formaci6n (prácticas)	8	8	8	8	10 (2 m)
idioma extranjero	-	francés: 3	Francés: 2	inglés: 3	Inglés:4
dibujo	2	2	3	2	2
Gimnasia	3 - 2	3 - 2	3 - 2	2	2
Ciencias Modernas	-	Ciencias naturales: 2	Nociones de física y química experimental: 2	-	Química elemental: 2
Historia:	2	2	3	3	3
Específicas para mujeres	Labores de mano: 2	Labores de mano: 2; Economía Doméstica: 2	Labores. Corte y confecci6n: 2	Labores. Corte y confecci6n: 2	Labores. Corte y confecci6n: 2
Específicas de la formaci6n (te6ricas)	-	-	Instrucci6n moral y física: 2	Instrucci6n moral y cívica: 2	Filosofía: 3
				Zoología, Anatomía, Fisiología e Higiene: 2	Botánica, Mineralogía y Geología: 2
Total de horas semanales	31 - 29	34 - 33	36	35/33	33/35

A modo de síntesis de la presencia de la psicología en los planes de estudio de la formaci6n de maestros, revisamos los principales hallazgos.

En el primer Plan (1871-1876) Psicología tiene asignado un término en el cuarto y último año del mismo, es decir, una duraci6n de trece semanas. Aunque no se consigna la cantidad de



horas, se la considera parte de la formación pedagógica, es decir, una disciplina específica de la formación de maestros profesionales. La enseñanza de Psicología estaba prevista en el Curso normal, lo que le otorga un carácter teórico. Esto quiere decir que no tendría correlato en la enseñanza de las prácticas profesionales en el Departamento de aplicación de la ENP. Como hemos visto, por las dificultades del proceso de institucionalización, no llegó a desarrollarse.

En el segundo Plan (1876-1880) psicología no aparece, aunque, en una posición equivalente a ella en el plan anterior, se encuentra Filosofía, con tres horas semanales en el cuarto y último año.

En el tercer Plan (1880-1886) Psicología tiene tres horas semanales anuales en el cuarto de los cinco años de duración teórica. En cuanto a sus objetivos, se espera que amplíe los conocimientos profesionales, especialmente a lo que se denomina Educación Intelectual. Se designa al primer docente de esta disciplina, un profesor egresado de la ENP, el entrerriano Tomás Milicua.

El cuarto Plan (1886-1887), al reducirse un año respecto del anterior, reorganiza lo que eran tres materias diferentes en una sola que lleva por nombre Filosofía e incluye Psicología, Lógica y Moral. Esta materia tiene cuatro horas semanales en cuarto año.

En el quinto y último Plan analizado (1887- 188?), no figura la palabra Psicología como una disciplina, pero sí Filosofía, al igual que en el anterior, con tres horas semanales en el quinto y último año. No obstante, al consultar un programa de examen de 1888, se evalúan por separado tres materias: “Sicología”, Lógica (“examen oral, práctico”) y Moral (“examen escrito”), lo que demuestra al menos hasta aquí la continuidad del plan de 1880.

Desde 1892 se observa un aumento en los temas del Programa de examen de Pedagogía, que pasa de tener diecinueve temas en este año a treinta y tres temas en el Programa de 1895. Encontramos aquí elementos para afirmar la hipótesis siguiente: ante la reducción de horas o de años en los sucesivos Planes de estudio, se operó una reorganización de temas similares que antes parecían encontrarse superpuestos en materias diferentes. Para el caso de Psicología y Pedagogía, esto ocurrió en torno a la Educación Intelectual. La reorganización de temas de acuerdo con los cambios de la estructura curricular evidencia el peso de la misma sobre la selección de contenidos de la Formación de maestros por sobre otros criterios como por ejemplo, la estructura de una disciplina académica.

Las similitudes, diferencias y superposiciones de contenidos Psicológicos y Pedagógicos en esta formación abren camino al análisis de la dimensión contenidos de Psicología como

disciplina escolar en los inicios de la formación profesional de maestros en Argentina, cuestión que abordaremos de lleno en el próximo capítulo.

## **Concepciones pedagógico-didácticas sobre la formación de maestros en informes de dirección**

El análisis de los planes de estudio mostró que la psicología estuvo presente desde los inicios de la formación de maestros en la Argentina. Además, la estructura institucional y curricular de ese proyecto de formación, al reconocer a la psicología como un ramo de estudio, estableció la génesis de la psicología como disciplina escolar de esa formación. Para continuar, es necesario preguntarnos de qué psicología se trató.

Al menos dos caminos se abren para resolver esa pregunta; uno es la concepción aplicacionista y el otro la concepción que plantea la historicidad de los objetos y discursos en general y en particular de los objetos psicológicos. Mientras la primera supone que las relaciones entre disciplinas o campos de conocimiento se producen como relaciones de subordinación, la segunda busca comprender modos de articulación a partir de preguntas y problemas que los actores se hicieron y a partir de las cuales cierto término o categoría cobró valor de uso.

A modo de ejemplo, la concepción aplicacionista habilita la pregunta ¿qué demandas le hizo la educación a la psicología? No obstante, las preguntas interesantes se encuentran en el otro camino, esto es, ¿a partir de qué actores, ámbitos y en función de qué problemas se establecieron las relaciones entre la psicología y la formación profesional de maestros en la Argentina?<sup>56</sup>

Las respuestas a los interrogantes formulados se fundamentan en el análisis de los informes de dirección consultados en las *Memorias del ministerio de justicia, culto e instrucción pública de Argentina*, que fueron digitalizados por la Universidad de Harvard y puestos en circulación por Google. Consignamos los números de página en el caso que se encuentren disponibles en el original digitalizado. Los informes de dirección son informes anuales dirigidos al ministro de Instrucción Pública, que trataban aspectos generales (pedagógicos, administrativos, económicos y materiales) del estado de la ENP.

---

<sup>56</sup> A esta pregunta la recuperamos en el capítulo siguiente, a propósito de la necesidad de diferenciar la Psicología como disciplina escolar a partir y para la formación docente, de Psicología como disciplina académica, para el ejercicio de profesionales de la psicología.

Mediante el análisis del cuerpo de documentos de informes de dirección exploramos a continuación la principal relación entre la psicología y la educación en la formación de maestros: las concepciones pedagógico-didácticas en las direcciones iniciales de la ENP.

En cuanto al término concepciones pedagógico-didácticas que empleamos para el análisis es una categoría emergente en este trabajo y da cuenta de los modos más o menos articulados de definir un proyecto de formación de maestros profesionales, es decir, una representación general de la Instrucción Pública o de Educación Común, sus propósitos y objetos; así como también, los enfoques de enseñanza en los que se formaron a los maestros para su ejercicio profesional tanto en el nivel de las escuelas primarias como el de la formación de maestros.

### **George Stearns (1871-1875): instrucción, educación y democracia; entre la formación de ciudadanos y su ilustración.**

¿Por qué la profesión militar de nuestros hombres es honrosa  
mientras la de la enseñanza de educarlos es desdeñada?

George Stearns

Hasta el momento, la perspectiva pedagógica didáctica del primer director no ha sido objeto de atención de otras investigaciones, aunque retomamos trabajos realizados con objetivos e intereses diferentes de los nuestros (Bonell, 2008; Carli, 1995).

Stearns asumió la tarea de convertir la enseñanza en una profesión en la Argentina, tarea que implicaba generar condiciones materiales y culturales en nuestro país. Respecto a las segundas, consideraba necesario difundir en la sociedad la importancia de la Instrucción Pública y, en consecuencia, la importancia de los maestros y su formación (Carli, 1995). El epígrafe de esta sección compara el alto reconocimiento social de los militares, con el escaso reconocimiento a los maestros, lo que indica una obra en pleno proceso de construcción.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Ya señalamos la escasez de fuentes documentales primarias conservadas de la dirección de Georges Stearn, la cual puede explicarse por la intensa actividad del director norteamericano, quien fundó y organizó dos Escuelas Normales, una en Paraná (1871) y otra en Tucumán (1875). En segundo lugar, sus viajes relacionados con estas actividades organizativas, como los realizados a Europa y a Estados Unidos, para comprar materiales educativos con los cuales montar laboratorios de enseñanza de Física y Química en la formación de maestros. Otro factor adicional fue el poco tiempo que vivió en Argentina (entre 1869 y 1876) y, por último, el cambio de profesión al regresar a su país, en donde estudió y ejerció la abogacía. Nuestra selección se limitó a los tres Informes de dirección escritos por el norteamericano entre las idas y venidas de su gestión, el primero fechado el 13/01/1872, el segundo 15/01/1873 y el tercero, el 04/12/1873.

Para ganar en claridad explicativa diferenciamos los niveles educativos y los propósitos de la ENP y de la educación común. Es decir, presentamos por separado, con fines de análisis, el objeto de la formación de maestros de los propósitos de la educación común de nivel primario. El primero está desarrollado en el capítulo anterior.

En lo que se refiere a la concepción de Stearns de la escuela primaria, esta debía ser para el niño la puerta de la sociedad, de modo tal que educar, en esta perspectiva, se entendía como ilustrar y formar el carácter de los niños.

Si la ilustración implicaba la transmisión de conocimientos, la formación del carácter consistía en la interiorización de un orden legal externo, representada en la figura del maestro y de su gobierno del aula. Si aceptaba esta figura, el niño ya entraría a la sociedad con una base previa para desarrollar el orden social externo y, al respetar las leyes, se tenía como horizonte el bien común, no sólo su propia voluntad. He ahí el sentido de la disciplina escolar.

En palabras de Stearns:

En la escuela el niño empieza a aprender que sus derechos no son superiores a los derechos de los demás. Ve en el maestro la incorporación de un gobierno, se sentirá gobernado, aprende a obedecer, se acostumbra a la idea de ley y de respetar la ley porque es ley. (Stearns, 1872)

El primer director de la ENP interpretó el proyecto educativo del gobierno nacional haciéndose eco de aquél: el mejor medio de materializar la educación común es por la vía de la formación de maestros.

En esta línea, esa formación debía desarrollar en los futuros maestros actitudes para ejercer la enseñanza. Y al preguntar cómo hacerlo, su respuesta fue “a través de buenos ejemplos prácticos” y de condiciones o medios materiales apropiados.

Por tal motivo, para Stearns la institución naciente tendría que cumplir con dos objetos u objetivos adicionales: por un lado, el estudio de las necesidades educativas del país para formular un sistema de educación que asegure el éxito de la Instrucción Pública. Por el otro, transformar a la ENP en un conservatorio de los mejores métodos de enseñanza a nivel mundial. (Stearns, 1872, p. 371).

Bajo estos propósitos, se desarrollaron los departamentos de la ENP, el Curso normal, en donde tendría lugar la formación teórica y la Escuela primaria de aplicación, en donde los

futuros maestros observarían directamente los buenos ejemplos, para luego ensayarlos allí<sup>58</sup>; cuestión que observamos en el primer apartado de este capítulo, en la diferencia entre materias teóricas y prácticas.

En cuanto al análisis del desarrollo de la formación de maestros, el director organizador esperaba que los futuros profesionales logran conocimientos duraderos y profundos. Esta es la clave de lectura para entender la disposición de tiempos, espacios y actividades en los inicios de esa formación.

En el Curso normal, Stearns estableció un meticuloso sistema con el que buscó favorecer el estudio permanente por parte de los futuros maestros, y un seguimiento constante de los docentes del Curso normal.

Fue así que dispuso un conjunto de requisitos para el cursado y el seguimiento de los estudios. Entre otros observamos recitaciones diarias, examen de término, examen mensual, escrito sobre estudios del mes. Al mismo tiempo, este conjunto de actividades permitirían examinar tanto el estado del establecimiento, como el estado particular de cada alumno.

Además, se estableció un detallado sistema de escalas y equivalencias entre el valor de cada recitación diaria, asistencia y nota. Por ejemplo, en caso de que un alumno-maestro faltara a una clase y no justificara su inasistencia, se computaba como un no saber la lección correspondiente. Observemos en la letra de Stearns la formulación completa de este detallado sistema de clasificación:

Cada mes hay un examen por escrito cuyo resultado tiene el valor de cinco recitaciones, y al fin de cada término, cada tres meses, hay un examen también por escrito, abrazando todas las materias cursadas durante el término, y el resultado de este vale quince recitaciones. Al fin del año hay un examen general por escrito de todas las materias del año y el resultado vale tanto como un término de estudio. El término medio de todas estas pruebas determina la clasificación del alumno y V.E. verá que esta clasificación debe indicar los conocimientos del alumno.(Stearns, 1874, p. 792)

Lo que a simple vista y en términos actuales parece un sistema excesivo, puede matizarse al conocer que Stearns entendía a la formación como una contraprestación por la beca que los alumnos recibían del Estado Nacional. (Stearns, 1874).

Los inicios de la formación de maestros en la ENP posibilitaron la configuración de un campo de problemas profesionales novedoso en Argentina, sentando las bases para la

---

<sup>58</sup> De hecho, hasta que Stearns contrata a una maestra que pueda enseñar con las formas consideradas modernas de enseñanza, él mismo ejerció los roles de director, maestro y de profesor en los dos departamentos mencionados.

construcción de un área de conocimientos específicos construida a partir de diferentes saberes preexistentes<sup>59</sup>. En ese caldero se forjó una concepción de buena enseñanza.

Uno de los testimonios más importantes para la reconstrucción del enfoque didáctico en que se formó a los primeros maestros en la ENP es el libro de Wickersham *Methods of Instruction*, que en nuestro país curiosamente se tradujo como métodos de enseñanza<sup>60</sup>.

De este manual recuperamos el subtítulo cuya traducción nos pertenece: “métodos de enseñanza<sup>61</sup>, el área de la filosofía de la educación que se ocupa de la naturaleza de las diferentes ramas del conocimiento y de los métodos de enseñarlas de acuerdo con esa naturaleza”. (Wickersham, 1865, p. i).

Con el propósito de ir comparando las diferentes concepciones pedagógico-didácticas en las sucesivas direcciones de la ENP, de la cita destacamos la articulación del término naturaleza junto al de enseñanza<sup>62</sup>. En este caso, la naturaleza que los maestros debían conocer para poder enseñar eran las características de los diferentes “ramos” o áreas de conocimiento. Además, el tercer término crucial es método que, vinculados a los dos anteriores, extraemos lo siguiente: tempranamente en la ENP, la formación de maestros profesionales para la enseñanza primaria se organizó a partir de considerar la buena enseñanza como una cuestión de método, fundamentado en un saber no solo de los conocimientos a enseñar, sino también, de la naturaleza de esos conocimientos.

Si queremos encontrar la intersección en la cual se articulan psicología y educación en la formación de maestros, es necesario considerar una dimensión adicional de la buena enseñanza: su propósito. Esta cuestión se deduce al observar detenidamente algunas indicaciones sobre cómo enseñar que fueron escritas por Stearns para la enseñanza en la Escuela de Aplicación de la ENP, en torno a cinco asignaturas: Lectura, Ortografía, Aritmética, Geografía y Caligrafía.

---

<sup>59</sup> Esto se vuelve evidente al revisar las disciplinas en los primeros planes de estudio, como se puede observar en la primera parte de este capítulo y, en el caso específico de Psicología y su construcción como disciplina escolar en la formación de maestros, que abordaremos en los capítulos cuatro y cinco.

<sup>60</sup> Decimos curioso, porque el término más ajustado para la traducción sería instrucción, el cual era de uso común en ese momento. En este trabajo, mantenemos la traducción local que se hizo en ese momento.

<sup>61</sup> En el original, *instruction*.

<sup>62</sup> En el original, *instruction*.

Stearns consideró la lectura como la base de la educación de los niños<sup>63</sup>, para su enseñanza tomó el llamado método de palabras de Estados Unidos. En sus propios términos:

El método elegido para la enseñanza de la lectura (...) es conocido en Estados Unidos como de palabras. (...) Una atención especial ha sido dada a la lectura, como la base principal de la futura educación del niño. La ortografía en lo que se refiere al modo de deletrear las palabras se enseña al mismo tiempo, de modo que el niño va aumentando su vocabulario al mismo tiempo que familiarizándose con las letras y sus combinaciones en palabras. (Stearns, 1874, p.755)

Las ventajas que ofrece [el método de palabras] son entre otras cosas las siguientes. El niño desde el principio piensa, estudia, compara. Su inteligencia se despierta. Se interesa en aprender. Reconoce el progreso hecho y se anima para nuevos esfuerzos. La palabra es siempre para él representante de una idea y nunca cae en la equivocación tan usual bajo el antiguo sistema de considerarlo como un enigma que está resuelto cuando él haya podido formar con la lengua los sonidos representados por los caracteres. Lee, pues, con inteligencia y trata de expresar ideas, no palabras. (Stearns, 1874, p.788)

Es interesante destacar cómo al contenido de enseñanza llamado deletreo, le corresponden algunas finalidades o propósitos de la enseñanza, como “leer con inteligencia, aumentar el vocabulario, familiarizarse con las letras y con las combinaciones de palabras”. Respecto a las actividades, acciones u operaciones esperadas encontramos el propósito general de “despertar la inteligencia”. Esto incluye operaciones tales como pensar, estudiar, comparar, pero también, reconocer el progreso realizado en los estudios y animarse a nuevos esfuerzos. En el caso de la enseñanza de la ortografía, el contenido deletreo y formación de palabras tiene como propósito llegar a escribir oraciones mediante dictados, empleando formas de uso cotidiano provenientes del comercio y de la correspondencia epistolar. La enseñanza se plantea como un proceso graduado, cuyos pasos son deletreo, dictado, escritura de ‘formas útiles’.

La enseñanza de la ortografía consiste en formar palabras con letras de madera o hueso que están puestas a disposición de los niños y con que se divierten cuando no están ocupados con los ejercicios de clase. Cuando están más avanzados aprenden a escribir palabras sobre pizarras y a deletrear las palabras que leen. (...) No es el solo deletrear que aprenden así, sino que se cultiva la observación del niño, y le enseña desde el principio a analizar los objetos que se presentan a sus ojos.

Más adelante aprende la ortografía, escribiendo oraciones a la dictación del profesor y por fin, escribiendo formas útiles, sea del comercio, como: pagarés, recibos, cartas de negocio, etc. o sea formas de la correspondencia epistolar. (Stearns, 1874, p. 788)

La caligrafía se enseña, desde que el niño sepa leer regularmente, siguiendo el sistema Norte-Americano de Payson, Dutonn y Scribner. (Stearns, 1874, p. 788)

---

<sup>63</sup> Indicador fundamental de la institucionalización o pasaje de una cultura marcadamente oral hacia otra escrita (De Miguel, 1995)

La enseñanza de la aritmética se consideraba que debía ser graduada, al igual que los ejemplos que venimos considerando. Es decir que se recomendaba comenzar por la enseñanza de los números y las enumeraciones de objetos para luego pasar a las operaciones a realizar con ellos. Se enfatiza no sólo el empleo de números y operaciones aritméticas, sino además, la posibilidad de explicar el proceso de su desarrollo.

La Aritmética también se enseña gradualmente, empezando por contar y enumerar objetos uno por uno, después de dos en dos, de tres en tres, etc. De allí se procede a la adición, la resta, la multiplicación y la división, formando la base segura de su progreso, haciendo que comprenda y explique todo punto en estas operaciones. (Stearns, 1874, p. 788)

Los conocimientos sobre espacios geográficos, distancias, direcciones, climas y suelos, nuevamente, no sólo comprometería el contenido a enseñar sino una explicación de cómo enseñar; a través del sentido de la vista, por los ojos, señalando en el mapa, ofreciendo una presentación del objeto en cuestión lo más clara posible. Lo que deja entrever que se busca el desarrollo de algo más que la transmisión de conocimientos, en este caso, la comparación de diferentes características de objetos geográficos.

La Geografía se enseña en lo posible por los ojos, dando al niño la mejor idea posible de las definiciones que allí se encuentran, apuntando en el mapa todo lugar de que se habla, comparando distancias, direcciones, climas, suelos, producciones, etc. de las varias comarcas de la tierra. (Stearns, 1874, p. 788)

Del análisis de las recomendaciones sobre la enseñanza se entiende que su propósito fundamental es propiciar el desarrollo de la inteligencia de los niños a partir del ejercicio de sus operaciones, tales como pensar, comparar y estudiar. Pero además, se propone despertar el interés de los niños por aprender; transmitirles conocimientos y formar el carácter.

En esta perspectiva, el trabajo con los contenidos está al servicio de despertar la inteligencia. De allí que las actividades, acciones u operaciones esperadas en los alumnos se sintetizan en el verbo cultivar. Como hemos visto, esta acción consiste en desarrollar la observación y el análisis de objetos que se le presentan a los ojos de los niños.

Para Stearns, el enfoque de enseñanza que reunía estas características y en el cual se comenzó a formar a los maestros graduados de la ENP desde sus inicios es el llamado *Object lessons*, traducido al español como Lecciones sobre objetos y también como lecciones objetivas. A continuación transcribimos un fragmento del libro que se tradujo al español como Lecciones sobre objetos, escrito por el norteamericano Norman Allison Calkins (1822-1895). Este libro de texto se empleó en la formación de maestros en Estados Unidos, y también circuló tempranamente en nuestro país y luego fue trabajado por egresados de la ENP. El texto de Calkins transmitía las ideas de Pestalozzi sobre pedagogía y psicología (Lorenz, 2018).



Sin ánimos de ser exhaustivos con el tratamiento del manual de Calkins, recuperamos dos ideas fuerza que refuerzan nuestro análisis de la concepción pedagógico-didáctica en la primera dirección de la ENP y lo amplían. La primera es que las lecciones sobre objetos se disponen adaptándose a la facultad mental de los alumnos a quienes son dirigidas, con el propósito de desarrollar esas facultades y cultivar el hábito de observación pronta y precisa. La segunda, es que el modo de brindar información se convierte en el medio para el ejercicio<sup>64</sup> de las facultades mentales.

En síntesis, deja en claro que el propósito de la instrucción<sup>65</sup> no se agota en el ejercicio de la memoria que, como veremos, es una de las facultades de la inteligencia, entre otras:

True Object Lessons are arranged with special adaptation to the mental condition of the pupils to whom they are to be given; and they are made to keep prominently in view the development of the faculties of children, and the cultivation of habits of ready and accurate observation. The manner of giving information is made the means of training the mental power of pupils, so that the instruction necessarily becomes much more valuable than any exercise of the memory (Calkins, 1861, s/n)

En otros términos, los aspectos metodológicos de la enseñanza y sus actividades, al cultivar los hábitos son un medio para ejercitar las facultades mentales y, de ese modo, desarrollarlas. Así, en la formulación de los objetivos y de los principios de la buena enseñanza se encuentra articulado íntimamente el término inteligencia, el cual se transformó en el principal referente teórico de la concepción pedagógico-didáctica con la cual comenzó la formación de maestros en la Argentina.

En suma, en sus inicios, la formación de maestros profesionales encontró su lugar entre una ciencia y una práctica. El primer director de la ENP ubicó al maestro graduado en el lugar central para la difusión de la educación común, por su saber acerca de la enseñanza. Lugar que derivó de la importancia que el norteamericano trató de construir, tanto en la búsqueda de legitimidad social como de financiamiento, aspectos fundamentales para la institución naciente.

A nivel de las ideas pedagógicas y didácticas, el campo de la formación de maestros se inició en Argentina con una concepción bifronte de educación; compuesta por los términos instrucción y educación. Mientras la instrucción consistía en el trabajo específico con conocimientos como medio para desarrollar las facultades mentales, por su parte, la educación, era entendida como formación del carácter.

---

<sup>64</sup>En el original, *training*.

<sup>65</sup> En el original, *instruction*

A partir de esta concepción bifronte de educación se definió una concepción de buena enseñanza, formada por tres propósitos y algunos principios más o menos específicos, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos a enseñar.

En estos términos, los propósitos de la buena enseñanza eran desarrollar la inteligencia, despertar el interés y formar el carácter de los niños. En cuanto a los principios de la buena enseñanza: adaptar las lecciones a las facultades mentales de los alumnos; conducirse en forma gradual; proceder de lo concreto a lo abstracto y considerar que el modo de brindar los contenidos son el medio para ejercitar las facultades en cuestión.

En síntesis, el enfoque de enseñanza en el que se comenzó formando a los maestros que egresaron de la ENP se llamó lecciones de objetos.

Llegados a este punto, encontramos nuevos interrogantes. Si bien las categorías psicológicas de inteligencia y carácter en este momento inicial operaron como fundamento y horizonte del problema de la formación de maestros profesionales, en estrecha relación con el problema de la enseñanza entendida como una cuestión de método, ¿de dónde provienen estas categorías psicológicas? Por ahora continuamos reconstruyendo los elementos que ayudarán a entender el lugar, los objetivos, de Psicología como disciplina escolar en los inicios de esta formación. Para desplegar de lleno la pregunta formulada, habrá que llegar al capítulo siguiente.

Continuemos con el análisis de las direcciones siguientes, en donde encontraremos otros elementos para ubicar el paradigma psicológico al cual perteneció este término de inteligencia.

### **José María Torres (primera gestión: 1876 a 1885): la profesión docente: entre ciencia y arte.**

¿No nos es suficiente el sentido común  
para ser capaces de mejorar y difundir la educación popular?  
los hombres no reconocen suficiencia en el simple  
sentido común para la realización de cualquier empresa importante,  
cuando comprenden bien la naturaleza de ella  
y las dificultades que es necesario vencer para asegurar el éxito.

**José María Torres**

A diferencia de su par norteamericano, la tarea José María Torres fue trabajada extensamente, desde perspectivas historiográficas y problemas de investigación diferentes (Pérez Campos, 2016; Kummer, 2011; Carli, 1995; Salvadores, 1966; Figueroa, 1934).

A fin de establecer comparaciones entre fuentes documentales primarias similares, y analizar continuidades y discontinuidades entre las concepciones pedagógicas de las direcciones iniciales en la ENP, restringimos la selección a los informes de la primera dirección de Torres, entre 1876 y 1885, de los cuales accedimos a los informes de 1877, 1878, 1880 y 1882<sup>66</sup>.

En sintonía con la primera dirección de la ENP, Torres insiste en instalar una significación específica de la enseñanza como profesión fundada en las necesidades de las escuelas comunes, de lo que hace derivar su legitimidad social y la crítica a quienes comienza a llamar ‘maestros empíricos’. Es decir, sin el título o diploma de Maestro o de Profesor Normal.

Algunos de los interrogantes de esta sección son los siguientes: ¿Cómo concibió Torres el proyecto de formación de maestros profesionales? ¿Cuáles fueron sus principales lineamientos? ¿y la concepción pedagógico- didáctica que le dio fundamento? y, por último, ¿qué lugar ocupó la psicología en este proyecto?

Para Torres, la educación formal constituyó un gran problema social, al entender que su objeto era “modificar las facultades innatas de los niños, ordenar sus manifestaciones, moderar las que eran demasiado enérgicas, estimular las que se mostraban naturalmente débiles; y así vigorizar y embellecer el cuerpo, ilustrar el entendimiento, cultivar los sentimientos morales” (Torres, 1877, s/n). En síntesis, entiende que el objeto de la educación común es formar el carácter físico, moral e intelectual del individuo. En comparación con la dirección anterior, observamos aquí una definición más teórica de la educación y de sus fines. En consecuencia, al educar la naturaleza de los niños en su triple carácter, moral, física e intelectual, los maestros lograrían prevenir el crimen y la promoción del bienestar general. En la perspectiva del director español, la Educación común y el desarrollo de la democracia iban juntos, aunque, ¿qué formación de maestros podría cumplir con esta definición del objeto de la educación común?

En sintonía con Stearns, la formación de maestros profesionales fue la estrategia principal para sostener y promover la educación común en el territorio argentino. Torres planteó un proyecto de formación de maestros para todo el país, reconociendo las diferencias existentes en cada provincia. Consideró también que para llegar a establecer un sistema educativo

---

<sup>66</sup> Para el análisis de sus libros de pedagogía, consultar Kummer, 2011.

nacional o, en sus palabras, “la unidad de forma en las operaciones de educación de un país” (Torres, 1880, p. 8), era necesaria la creación de escuelas normales en todo el país.

Por lo planteado<sup>67</sup>, Torres no impulsó un sistema de formación de maestros centralizado y homogéneo. Sí le dio un mismo fin: la formación de buenos maestros para todas las escuelas. He ahí la especificidad de la escuela normal, cuyo objeto no sería exclusivamente la enseñanza de contenidos de alguna materia, sino la formación específica para poder enseñar esos contenidos, que enuncia como “enseñar a enseñar” (Torres, 1877, s/n)

En consecuencia, retomando el epígrafe de esta sección, escuela normal no quiere decir escuela modelo, entendiendo por modelo un ejemplo a copiar y a replicar acríticamente en los diversos contextos escolares sino seminario de maestros, lugar donde los futuros maestros se formarían en el arte y la ciencia de enseñar. En estos establecimientos “se libraría al arte de enseñar de su condición de incertidumbre y de riesgo” (Torres, 1878, s/n).

Al definir la enseñanza como una habilidad a adquirir mediante la práctica, y al equipararla con otras profesiones, Torres conceptualizó la enseñanza como un arte práctico que se aprende por la práctica en las escuelas primarias de aplicación de las escuelas normales. Esa definición no despreciaba la formación teórica dispuesta en el curso normal. Allí tendría lugar la enseñanza de principios y métodos de enseñanza a partir de las diferentes materias que se ocupaban de la observación, la práctica y la crítica de esos principios de la educación y métodos de la enseñanza escolares, tal como se puede observar en el análisis de los planes de estudio en la primera parte de este capítulo.<sup>68</sup>

### **Teoría de la educación y prácticas de la enseñanza en la formación de maestros**

En la primera gestión de Torres, las alternativas epistemológicas y pedagógicas fundamentales para construir algún proyecto de formación en cualquier campo de conocimiento estaban sintetizadas en dos significantes que aparecían en relación de oposición: “dirigirse a los libros”, es decir, recurrir al conocimiento sistematizado disponibles en bibliotecas, y “mirar la Naturaleza”, la matriz epistemológica de las ciencias modernas<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup>Y de lo que suele afirmarse en las miradas totalizantes acerca de lo que se denomina “normalismo”.

<sup>68</sup> Al definir la enseñanza como una habilidad que se puede adquirir mediante una formación específica, se corre el foco acerca de la importancia o no de la así llamada vocación y su importancia en la formación de maestros.

<sup>69</sup> Delimitar un sector del mundo como un ámbito de investigación, configurando así un problema de investigación.

El director malagueño ensayó una tercera vía: a partir de la observación directa de los procesos a estudiar, es decir, las prácticas de la enseñanza de maestros experimentados en la Escuela de aplicación, se podrían deducir, ensayar y sistematizar los efectos, principios y procedimientos allí empleados. La relación entre teoría y práctica en la formación de maestros puede entenderse allí como una relación de articulación. En consecuencia, para Torres la ciencia de la educación no estaba perfectamente adquirida, pues sus principios permanecían ocultos. De hecho, en sus informes, es frecuente la idea de que las escuelas de aplicación debían ser “modelos, prácticas y experimentales”(Torres, 1878, s/n).

Las estrategias de formación docentes, nos referimos a la llamada Crítica pedagógica, y la Discusión entre docentes y futuros docentes materializan este ideario de la formación.

En los cimientos de este proyecto, Torres ubicó, a modo de horizonte conceptual, las bases científicas de la educación como el suelo común para dirimir los acuerdos existentes en materia de la enseñanza y su transmisión. Para el español, el campo de la cultura ilustrada y de la ciencia era la arena de construcción de acuerdos que no ocurrían en otros ámbitos, anhelándolo para el educativo.<sup>70</sup>

En la concepción pedagógico-didáctica de George Stearns llamamos la atención sobre el lugar del término naturaleza en el método pedagógico, de acuerdo con la influencia del pedagogo norteamericano Wickersham. Allí el significante naturaleza hacía pareja con el significante “conocimientos” en referencia a sus características. La naturaleza en cuestión era la de los conocimientos a ser enseñados. En consecuencia, la problemática de la enseñanza se configuró como una cuestión de método, fundamentado en un saber no solo de los conocimientos a enseñar, sino también, de la naturaleza de los mismos.

Es con Torres que comienza a cobrar presencia en forma explícita la búsqueda de una base científica de la educación y de la formación de maestros. Así se introduce una novedad teórica con consecuencias en la formación de maestros, un desplazamiento del significante conocimientos por humana, dando lugar a naturaleza humana como fundamento de la enseñanza entendida como una cuestión de método. Es por esta coyuntura que la psicología se incorpora en la formación de maestros, la cual, según Torres, “sería esencial por sus aplicaciones a la Educación Intelectual” (Torres, 1880, p.17).

Las reflexiones sobre la naturaleza humana ocupan un lugar central en la filosofía de la Ilustración (Cassirer, 1932) transversalizando en las diferentes áreas de conocimiento que

---

<sup>70</sup> A pesar de las intenciones, no hay elementos que den cuenta de que esta acumulación de conocimientos pedagógicos-didácticos se haya logrado sistematizar.

encontraron un lugar en la formación de maestros: pedagogía, fisiología, filosofía y, el caso que nos interesa, psicología.

La educación intelectual consiste en un problema a la vez pedagógico y de la formación de maestros de interrogarse por los modos en que estos pueden realizar su tarea, es decir, cultivar la inteligencia de los niños. Pero la forma misma de esa pregunta se despliega en términos que se encuentran entre la pedagogía y la psicología<sup>71</sup>. La inteligencia aparece en estas fuentes como una de las facultades psicológicas implicadas en la educación, y se la define en términos de leyes de constitución intelectual. Estas explicaciones se extendieron en la formación de maestros, y a través de ella a la sociedad más amplia, la idea que los niños se movilizan por leyes que presiden el desarrollo interno de sus facultades y que son desconocidas por ellos, pero los impulsan a la actividad. A su vez, la inteligencia es una facultad psicológica que todos los niños tienen, que cuenta con un orden natural de formación y de desarrollo que obedece a un recorrido, el cual es similar en toda la humanidad<sup>72</sup>. En consecuencia, el mapa curricular del magisterio incorpora conocimientos sobre la inteligencia entendida como facultad psicológica para fundamentar el quehacer de los futuros maestros de nivel primario. En este nivel educativo se entiende que las prácticas educativas consisten en despertar las facultades de los niños (Inteligencia, Sensibilidad, Voluntad), para luego, en los demás niveles, proveerles de conocimientos. Así, en las escuelas los maestros promueven ejercicios que inducen el cultivo de las operaciones de la inteligencia y de las demás facultades mencionadas.

La cuestión de conocer la naturaleza de los niños para poder educarlos se dejó oír también en Comenio, Pestalozzi y Froebel, a quienes Torres sintetizó en la máxima: aplicación del método de la naturaleza en la educación del niño, es decir que el orden de la enseñanza se desprende del orden de esa supuesta naturaleza humana.

Si bien en Stearns la concepción de la buena enseñanza ya incluía como propósito el desarrollo de la inteligencia, la perspectiva de Torres analiza detalladamente el desarrollo de las facultades y las leyes de los niños con el propósito de que los docentes desempeñen su tarea asistiendo a la naturaleza. Así, en este enfoque no interesa un desarrollo aislado de tal o cual facultad, sino que se busca un desarrollo de todas ellas. Los enfoques para la enseñanza

---

<sup>71</sup> Se vuelve difícil diferenciar con claridad los diferentes campos de conocimientos que contribuyeron a desenvolver el problema de la educación intelectual. No obstante, en Torres, encontramos una síntesis de Filosofía, Pedagogía y Psicología, como veremos en detalle en el próximo capítulo.

<sup>72</sup> A pesar de que está enunciado como un orden natural, se entiende también que la educación puede tener alguna incidencia sobre el mismo.

han de fundamentarse en el conocimiento de estas facultades con el propósito de desarrollarlas de manera integral, pero además, para volver atractiva la enseñanza a los niños y favorecer en ellos el trabajo y la formación de hábitos. Así, en la escuela se promueven operaciones que inducen al niño a ejercitar sus facultades, habituándolos a los actos siguientes: atención, percepción, concepción, memoria, imaginación, juicio. De manera más detallada:

Atención continua, tenaz e intensa y, por consecuencia, actividad fervorosa durante todo momento de cualquier lección o ejercicio; Percepción perspicaz, clara, exacta, rápida y variada; Concepción fácil, clara, exacta y rápida; Memoria pronta, segura, fiel y extensa; Imaginación viva, rica e inventiva; y Juicio claro, recto, fácil, pronto y vigoroso. (Torres, 1885, p. 59)

Otra consecuencia de la apelación a unas facultades psicológicas en los niños como fundamento de las prácticas de la enseñanza es la transformación de los castigos corporales:

“No conviene infringir castigos artificiales al discípulo, ni imponer el estudio como una pena, sino hacerle experimentar, moral e inteligentemente, las consecuencias naturales de sus faltas”. (Torres, 1885, p. 61).

En este proyecto de formación de maestros, con propósitos estrictamente pedagógicos, los conocimientos que permitan describir la naturaleza de las facultades de los niños, explicar sus desarrollos y posibilitar derivaciones o consecuencias para la enseñanza y la formación de maestros, serán bienvenidos. Por ello, el capítulo siguiente aborda la dimensión contenidos de la psicología como disciplina escolar.

### **Gustavo Ferrary (1886-1889): de la escuela rutinaria antigua a la escuela educadora moderna**

*es sabido que el carácter del maestro es la medida del valor de la escuela,  
y que la escuela ‘buena’ es superior a la que solo da instrucción,  
aunque esta sea muy extensa.*

Gustavo Ferrary

En el capítulo uno mencionamos algunas líneas generales de esta dirección vinculadas a los aspectos organizacionales, como la creación de una sociedad de estudios pedagógicos y la institucionalización de la formación de maestras para los jardines de infantes o kindergarten. En esta oportunidad exploramos ideas y relatos sobre prácticas pedagógicas desde la perspectiva de sus actores, por eso indagamos el discurso que el primer director argentino de la escuela normal de Paraná dio a los egresados en diciembre de 1887. El mismo resulta de

valor porque sintetiza la perspectiva del director sobre tres aspectos: la especificidad de la escuela normal del Paraná, la concepción de formación de maestros y la finalidad explícita de las prácticas de la enseñanza. A pesar de estos aportes de interés, en el discurso no aparecen referencias explícitas a la psicología, además esta gestión se vio atravesada por el cambio de dos planes de estudio.

Recordemos que la asignatura psicología se implementó en 1880 con Torres, continuó en la modificación del plan de estudios de 1887 y se retiró explícitamente del plan de 1887, aunque hay elementos para formular una hipótesis: en la modificación de 1887 los contenidos de la asignatura psicología se reorganizaron y distribuyeron en las asignaturas que permanecieron en el plan de estudios, en especial, Pedagogía.

En un balance a dieciséis años de la apertura de la escuela normal del Paraná, Ferrary la posiciona como una innovación pedagógica respecto a lo que denominó escuela rutinaria antigua. En sus términos, “un adelanto en materia de educación” (Ferrary, 1887, p. 604). De esta manera, fundamentada sobre las doctrinas pedagógicas de Pestalozzi, la novel institución de formación de maestros es considerada la escuela educadora moderna.

Por otra parte, en esta dirección se profundiza la definición de la profesión docente y de la práctica de enseñanza instalada por Torres, la formación de maestros extrae su sentido a partir de entender que la tarea docente consiste en colaborar con la naturaleza en el desenvolvimiento del niño hacia el camino de la perfección. Así, el maestro puede dirigir los poderes de ese desenvolvimiento, ser su guía. Ahora bien, la formación profesional de los maestros, su preparación técnica excede la adquisición de conocimientos generales, se trata también de dar importancia al deseo de ilustrarse y a la formación del carácter. No es casual la metáfora del maestro-guía, que emplea Ferrary, pues “para ser un buen guía se necesita conocer el camino” (Ferrary, 1887, p. 606).

Es interesante el modo en que va permeando en la formación docente esta concepción de camino único que conduce a la perfección del desarrollo de la naturaleza del niño, pues desde una perspectiva epistemológica y a pesar de la progresiva infiltración de los monismos de las corrientes científicas, se sostiene una concepción de camino único a seguir en los conocimientos.

El discurso finaliza con la jura de los egresados, que se realiza sobre dios y la patria. Veamos sintéticamente los tópicos del juramento en cuestión en donde vuelve a aparecer una caracterización de los propósitos del magisterio (Ferrari, Informe 1887 p.60). El primero hace referencia al aspecto más conocido, el desarrollo racional de las facultades físicas, intelectuales y morales de los niños. ¿Qué querrá decir el adjetivo racional en este contexto?



¿Tal vez se opone a improvisado o sin método reflexionado, aproximándose a la idea torrista de ciencia?

El segundo incluye en la tarea docente la enseñanza a acatar y respetar la constitución y las leyes de la Nación Argentina, otro punto de contacto con la perspectiva de Torres, como hemos visto previamente.

El tercer eje de la toma de juramento deja entrever la concepción subyacente de ser humano y su relación con la práctica docente, un ideal de niño cariñoso y obediente, con el propósito de que lleguen a ser a su vez, padres previsores y amorosos, “ciudadanos patriotas y abnegados, hombres buenos y hábiles obreros del progreso”

Por último el director les solicitaba a los egresados que consagren todos sus esfuerzos a enaltecer el magisterio y al mejoramiento de la educación en la Nación Argentina. Es decir, a que mediante el ejercicio profesional continúen instituyendo la educación pública y la legitimidad de la docencia.

Tras analizar los propósitos de la formación docente en la dirección de Gustavo Ferrary, encontramos numerosos puntos de coincidencia con la gestión de José María Torres. Vemos que la escuela normal del Paraná, con su organización y principios, es entendida como una innovación pedagógica respecto de lo que empiezan a denominarse escuelas antiguas o rutinarias. Pero el sentido de antiguo no reside solamente en lo que podría entenderse como una transformación del objeto singular de la profesión, la enseñanza de cómo enseñar. Lo novedoso incluye también hacer del conocimiento del desarrollo de la naturaleza (física, moral e intelectual) de los niños, la columna vertebral de las prácticas de la enseñanza. Otro pilar central de la formación docente reside en el papel otorgado al análisis conjunto de aspectos pedagógicos didácticos en las prácticas de la enseñanza en la escuela de aplicación. Se sostiene la práctica denominada crítica pedagógica, en donde alumnos maestros y docentes discuten éxitos y desaciertos en materia de prácticas de la enseñanza y de disciplina, investigando sus causas y determinando medidas convenientes.

En cuanto a la modificación del plan de estudios de 1886, es decir el realizado después de la primera gestión de Torres, observamos una variación del tono de Ferrary en cuanto a sus antecesores. El primer director argentino abriga el anhelo de llegar a “uniformar casi por completo la preparación de los maestros en todas las escuelas normales de la república” (Ferrary, 1887, p. 20-21)

## **José María Torres (segunda gestión: 1892-1894): la batalla contra los maestros empíricos**

Durante su segunda dirección Torres prosiguió el debate con el gobierno nacional a propósito de la duración de los estudios del magisterio, como vía de profesionalización. Señaló las contradicciones que iban produciéndose en los intentos de articular los diferentes establecimientos de formación docente del país e incorporar a sus egresados al ámbito laboral. Nuevamente emprende una defensa del lugar de la teoría en la formación de maestros, lo que permite preguntar por el grado de legitimidad, tanto gubernamental como en la opinión pública, lograda para esta institución.

En los informes a los que pudimos acceder (1892 y 1894), encontramos un desarrollado criterio pedagógico y curricular sobre la formación de maestros al servicio de la crítica de la reforma del plan de estudios de 1887. Vemos a Torres esgrimiendo sólidos argumentos de índole profesional. De acuerdo con Torres, las modificaciones realizadas, en general, van en menoscabo de la transmisión de la especificidad del oficio docente. Aquí se recupera un argumento que ya había planteado en su primer dirección: para que en una escuela normal se pueda trabajar exclusivamente sobre lo específico de la profesión, es necesario que los alumnos maestros ingresantes dispongan ya de otros conocimientos básicos, caso contrario, una parte del tiempo de la formación, lógicamente, se destinará a enseñar los mismos.

En 1892, en los inicios de la crítica a la modificación en el plan de estudios, presenta la oposición entre “formar maestros empíricos en vez de formar buenos maestros”, redoblando así la apuesta por el lugar de la formación teórica en el ejercicio profesional. Un plan de estudios más corto favorecería el desarrollo de los primeros en detrimento de los segundos.

En la crítica detallada al decreto de diciembre de 1887, Torres demuestra un conocimiento muy fino sobre las prácticas cotidianas y criterios definidos sobre la formación de maestros, cuestión que -en palabras de Torres- desconocen quienes diseñaron y aprobaron el plan de estudios. Después de varios años de ausencia en los documentos escritos y de su eliminación formal del plan de estudios, reaparece el término psicología. Nuevamente tiene su lugar en relación con la práctica del arte de enseñar, fundamentándolo:

Lo cierto y razonado es que a ningún alumno maestro se le debe prescribir la práctica de la del arte de enseñar mientras un esmerado estudio psicológico, un completo manejo del material necesario la enseñanza y amplia observación de buen trabajo docente, no le habiliten para hacerlo con definido propósito y deliberada elección de medios. (Torres, 1894, s/n)

Por último, en una fuerte defensa a la especificidad de la profesión docente, a la que califica de enseñanza profesional, Torres critica otra reforma en el plan de estudios, el título

intermedio de “sub-preceptor normal”, expedido por las escuelas normales a quienes realicen un curso de dos años y habilitante para enseñar en los grados iniciales de las escuelas primarias. Cuestión vinculada a las diferencias institucionales en la entrega de títulos y los intentos de coordinarlas en un sistema nacional.

En el párrafo siguiente, leemos la importancia que el español le otorgaba a la formación de maestros y, en consecuencia, a la legitimidad de la misma para el ejercicio de la formación. Además, la necesidad de una mayor formación y específica, para quienes se dedicaran a los niños más pequeños:

Esta disposición destina los titulados sus preceptores normales a la enseñanza común más difícil a la que requiere maestros muy hábiles en el arte de transmitir conocimientos a la que se da en los grados infantiles al primero de los cuales deben ser promovidos los niños de los jardines de infantes Pero estos institutos están a cargo de profesores especiales que después de poseer diploma de maestra normal han estudiado teoría y prácticamente el sistema froebeliano y resulta la anomalía de que la educación dada en los jardines de infantes por profesores competentes continúa en grados infantiles comunes a cargo de personas más preparadas en un menguado curso normal de dos años . Y más a lo malo es si cabe conferir a tales personas la enseñanza en los dos primeros grados de la escuela de aplicación pueden ser maestros críticos de los alumnos practicantes que cuentan tres a más años de estudio en un curso normal aquellos que comen los conocimientos y prácticas llegan a ser sub-preceptores normales. (Torres, 1894, s/n)

### **Alejandro Carbó (1889-1892): mejorar la educación sirviéndose de la experiencia recogida día a día mediante observación detenida**

Profesor del curso normal de la ENP en las asignaturas pedagogía y metodología de la enseñanza, el primer director entrerriano continuó enfatizando como sus antecesores la formación de los alumnos maestros en las prácticas de la enseñanza, de allí que continuaba intentando explicitar los criterios de estos espacios, tiempos y actividades pedagógico-didácticas. En el único informe de su dirección que pudimos recuperar Carbó transcribió un cuestionario de diecisiete incisos discutido con los profesores de la escuela normal del Paraná, en las conferencias pedagógicas semanales. Allí el director señaló que podían verse todos “los puntos relativos al manejo de la clase a su disciplina y cultura” (Carbó, 1890, s/n).

Al leerlos detenidamente observamos la importancia de dimensiones vinculadas con las prácticas de la enseñanza, específicamente lo que se denominó manejo de clase, disciplina y cultura. Llama la atención las escasas referencias a cuestiones referidas estrictamente con el trabajo de transmisión de conocimientos y la fuerte presencia de aspectos morales y

disciplinarios a analizar en los alumnos, por ejemplo, la disciplina, orden en los elementos de los alumnos, lenguaje conveniente, maneras cultas, aseo, respeto, atención y deferencia entre ellos, educación traída desde el hogar. También el maestro es objeto de esta inspección como profesor modelo, en la revisión de los propios modos de ser y de estar ante la clase, correcta disposición de materiales en el escritorio (mapas, estampas, ilustraciones, útiles), entre otros aspectos que resultan congruentes con el énfasis de la formación del carácter de los futuros maestros, propio de las gestiones anteriores.

### **Leopoldo Herrera (1894-1906): la rutina muere, la razón triunfa**

Para analizar la concepción pedagógico didáctica de este director disponemos de su discurso pronunciado en el acto de colación de grados de 1895.

El primer aspecto a señalar es el uso de significantes tomados de discursos militares (milicia de la guerra, heroísmo) y religiosos (docencia-martirio; culto, abnegación y sacrificio; aureola; consagrar; evangelio de Pestalozzi; fe). Es posible conjeturar que el uso de estas analogías responde a la necesidad de apoyar el propio discurso sobre bases más tradicionales y conocidas como el ejército y las religiones.

Sin demasiadas variaciones en comparación con las direcciones anteriores, para Herrera el propósito de la educación escolar, en el que se formaba a los maestros, consistía en preparar a la niñez para los grandes destinos que la naturaleza ha fijado a la humanidad.

Al recuperar la concepción atribuida a Torres de una naturaleza humana como jerarquía de fuerzas regidas por leyes inmanentes y la identificación del quehacer docente con el desarrollo de esa naturaleza, Herrera se ubicó a sí mismo en la línea del director español. En consecuencia, reitera la concepción de que la formación de maestros ha de fundamentarse en el conocimiento de estas leyes para poder respetarlas.

En el discurso Herrera ejemplifica cuatro consecuencias del desconocimiento de estas leyes para la enseñanza: los castigos corporales; el automatismo escolar; la memorización inconsciente, en oposición a racional o reflexionada y la obediencia pasiva, es decir, fundada en la violencia y en el temor, lo que provoca la “insubordinación en el espíritu y el desorden en la conducta” (Herrera, 1895, p. 1207). Al considerar las fuerzas intelectuales el término que se emplea es lorología, en relación al aprendizaje memorístico, y la “adquisición inconsciente de nociones rudimentarias sobre las artes de leer, escribir y sacar cuentas” (Herrera, 1895, p. 1207). Si el ejercicio de la razón es lo propio del hombre, hay que favorecer la elaboración racional de sus ideas. En conjunto, el desconocimiento de las leyes

de la naturaleza humana que era algo propio de las así llamadas escuelas antiguas, destruía las fuerzas naturales de los niños.

En esta diferenciación entre escuelas normales y escuelas antiguas, como mostramos, se construye legitimidad para las primeras desde los conocimientos profesionales de los maestros modernos, es decir, aquellos que conocen la existencia de las fuerzas de las mentes de los niños y hacen de ellas los fundamentos del método pedagógico.

### **Una elaboración lenta pero fecunda**

En 1876, a un año de la fundación de la segunda Escuela Normal Argentina, la de Tucumán, también encontramos una referencia a la inteligencia de los niños como horizonte de las prácticas de la enseñanza, indicando la temprana presencia de este tópico en el debate sobre los propósitos de la educación común y de la formación de maestros en Argentina. Se reitera lo ya señalado sobre el enseñar basado en la “armonía con la inteligencia del niño y con sus naturales tendencias”, de lo cual se derivan modificaciones a nivel de la enseñanza y de su organización y se diferencia la idea de llenar la cabeza “con palabras de números y de reglas que ni despiertan su atención y ni quiera solicitan su curiosidad”, de una “elaboración lenta pero fecunda”, es decir, basada en la actividad de la inteligencia.

El órgano de la inteligencia como las del cuerpo se desarrolla según la dirección que los encargados de la enseñanza le den. Es por consiguiente más natural y más lógico ir fomentando el desenvolvimiento de aquellas facultades que primero se despiertan en el joven de esta manera sin esfuerzo de agobiar el espíritu y hasta complacer el niño comienza por conocer los objetos sus relaciones con otros y así sucesivamente va produciéndose en su inteligencia una elaboración lenta pero fecunda realizando lo que sería deseable realizar en toda clase de producción que sea de buena calidad aunque no sea muy abundante. (Informe de la comisión examinadora de la escuela normal de Tucumán, 13 de diciembre de 1876. Memoria, 1877, p. 377)

Las fuentes trabajadas testimonian la transformación del campo discursivo de la psicología en estrecha vinculación con demandas pedagógicas y transformaciones en el campo de las ciencias. Esto hace muy difícil diferenciar con propósitos analíticos el objeto inteligencia del problema en el cual cobra sentido, la parte de la educación común denominada educación intelectual. La comprensión de este objeto estuvo mediada por su potencial empleo en la práctica docente. En otros términos, desde los inicios como asignatura en la formación de maestras y maestros a la psicología se le atribuyó -y cobró desde entonces- un valor operativo que no se deducía directamente de sus objetos y problemas, sino que se adosó el

interés pedagógico, preocupado por el desarrollo de ese objeto a partir de las prácticas de la enseñanza.

### **Conclusiones del capítulo tres**

En este capítulo trabajamos con el interrogante ¿a partir de qué temas y problemas tanto pedagógico-didácticos como psicológicos se estableció la psicología en tanto disciplina escolar en la formación profesional de maestros? En síntesis, ¿cómo se transformaron unas categorías psicológicas en objeto de enseñanza de esa formación?

La mejor estrategia para responder a estas preguntas, en función de las fuentes disponibles consistió en analizar la construcción de la estructura curricular de la formación de maestros profesionales en sus inicios, a partir de la cual explicitamos la génesis y el objetivo de la disciplina escolar psicología en esa formación.

En primer lugar, reconstruimos los planes de estudio de la formación de maestros correspondientes al período trabajado y analizamos lo que hoy podemos reconocer como aspectos de una dimensión estructural-formal de un proyecto educativo. En un segundo momento, a partir de informes de gestión de actores institucionales de la ENP recuperamos las concepciones pedagógico-didácticas en las diferentes direcciones.

Las categorías empleadas en el análisis curricular tales como duración de la disciplina, cantidad de horas, alcance, peso y continuidad, junto a la revisión del espacio de cursado indican que en los diferentes planes trabajados, la psicología tenía asignadas tres horas semanales en el cuarto año. En cuanto a su función desde la perspectiva estructural formal, se esperaba que amplíe los conocimientos profesionales sobre la enseñanza, especialmente a lo que se denominaba Educación Intelectual.

La disciplina escolar psicología se desarrollaba en el Curso Normal, esto es, tenía un carácter teórico, por lo cual no eran evidentes sus relaciones con la enseñanza de las Prácticas Profesionales en el Departamento de aplicación, lo que señala un enfoque marcadamente teórico, general y descontextualizado. Los constantes cambios en los planes de estudio señalan desacuerdos en cuanto a la duración teórica de la formación de maestros. Estas fluctuaciones impactaron en la reorganización de temas similares que en otros planes se encontraban reiterados en disciplinas diferentes. Tal es el caso del Plan de 1887, en el que se retira psicología, pero aumentan significativamente los temas de Pedagogía, de diecinueve a treinta y tres, en torno a la Educación Intelectual. Claramente se siguen enseñando temas de Psicología, aunque no lleven esa denominación. El estudio de similitudes, diferencias y

superposiciones de contenidos psicológicos y pedagógicos en esta formación, abren al análisis focalizado de los contenidos de Psicología como disciplina escolar, a abordar en el próximo capítulo.

El establecimiento de la psicología como disciplina escolar en la formación profesional de maestros en Argentina instituyó las relaciones entre psicología y educación a partir del problema de esa formación. Según las ideas pedagógicas y didácticas que impulsaron las diferentes direcciones, este problema se fue planteando de diferentes maneras desde los inicios de la ENP. A pesar de los matices, la enseñanza profesional se configuró tempranamente como una cuestión de método.

El objetivo disciplinar que cumplió la psicología se explica a partir de comprender cuáles eran los fundamentos de este método, cada vez. De este modo, en la primera dirección, el norteamericano George Stearns consideraba que la enseñanza encontraba su fundamento en el estudio de las características de los conocimientos a estudiar. Con el español José María Torres se consolida la idea que el fundamento del método didáctico es el conocimiento de la naturaleza física y psicológica de los niños. El objetivo de la psicología como disciplina escolar en la formación de maestros fue informar acerca de la naturaleza psicológica de los niños alumnos, expresada en una explicación de la inteligencia, de sus facultades y operaciones.

Por último, en el nivel de las concepciones pedagógico-didácticas, la formación de maestros inició con una concepción de educación compuesta por dos dimensiones, instrucción y educación. La Instrucción es el trabajo específico de transmitir conocimientos, con el propósito de cultivar y desarrollar las facultades psicológicas de los niños, entre otras, la inteligencia. La educación era un proceso más amplio que incluía a la instrucción, sus propósitos, y además, la formación del carácter.

Desde sus inicios en la Escuela Normal de Paraná, la formación profesional de maestros configuró un campo de problemas profesionales novedoso en Argentina, sentando las bases de un área de conocimientos profesionales específicos, construida a partir de diferentes saberes preexistentes: pedagógicos, psicológicos, antropológicos, fisiológicos, anatómicos, históricos, entre otros. Allí la psicología se incorporó tempranamente, como una disciplina específica del área de la enseñanza. Esto es, no trataba contenidos a enseñar en las escuelas primarias, sino que aportaba a la comprensión profesional de la educación escolar.

El valor operativo que en este proyecto de formación se le atribuyó a las categorías psicológicas no era propio, sino que provenía de las necesidades de esta formación. Es así como cobran relevancia las explicaciones psicológicas sobre la naturaleza de los niños, en

especial el desarrollo de la inteligencia y del carácter. Las demandas del proyecto de formación llegaron a determinar, por ejemplo, la reorganización de contenidos de una disciplina escolar, por sobre la estructura de las disciplinas académicas.

En consecuencia, la formación profesional de maestros ejerció una influencia institucional y curricular en el establecimiento de la psicología como disciplina escolar al menos en cuatro dimensiones. La primera, reconociendo a psicología como una disciplina escolar autónoma respecto de otras áreas de conocimientos tales como la Filosofía, la Lógica, o la Moral. La segunda, en la institución de esta psicología como un área específica del proyecto de formación profesional en el área de enseñanza. La tercera, en el establecimiento del objetivo disciplinar: informar acerca de la naturaleza psicológica de los niños alumnos para poder ejercitarlas y desarrollarlas mediante actividades de enseñanza. Y la cuarta dimensión, en la selección y organización de los contenidos disciplinares, que ampliaremos en el próximo capítulo.

### **Referencias bibliográficas del capítulo tres**

- Bonell, F. (2008): *George Stearns. El normalismo y la identidad cultural. (1870-1876)*. En: Ríos, M. C. (coord.): *Entre Ríos, identidades y patrimonios* (Proyecto Bicentenario). Editorial Dunken. Buenos Aires
- Carli, S. (1995): *Entre Ríos Escenario educativo 1883-1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*. Imprenta Lux.
- Chavarría, J. M. (1947): *La escuela normal y la cultura argentina*. Editorial El Ateneo.
- Davini, M. C. (1998): *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1991): *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Centro de estudios sobre la universidad. Universidad Autónoma de México.
- Figuroa, S. (1934). *Escuela Normal de Paraná: datos históricos (1871 – 1895)*. Predassi Impresores.
- Houston Luiggi, A. (1959): *Sesenta y cinco valientes: Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Editorial Ágora
- Kummer, V. (2011): *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER
- Lorenz, K. M. Vecchia, A. (2018): *Influencia Angloamericana en la Enseñanza de las Ciencias Naturales en las Escuelas Primarias de Brasil en el Siglo XIX*. Ponencia presentada



en el cuadragésimo período de sesiones de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 40), 8/29/2018 – 9/1/2018, Humboldt University, Berlín, Alemania.

Martínez, A. (2014): *Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler*. Revista De Psicología, 12. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1099>

Ortiz de Montoya, C. (1967): *Momentos culminantes en ciento cincuenta años de educación pública en Entre Ríos. (1816-1966)*. Editorial Colmegna.

Pérez Campos, A. B. (2016): *Escuela Normal de Paraná. Construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*. Editorial UADER. Paraná, Entre Ríos.

### **Fuentes primarias consultadas en este capítulo**

Bavio, E. (1895): *Memorándum de un maestro. Observaciones prácticas. Indicaciones sobre la enseñanza objetiva*. Boletín CGE, N°62, diciembre de 1895. pp 1111-1119

Calkins, N. A. (1862): *Primary Object Lessons, for training the senses and developing the faculties of the children. A manual of elementary instruction for parents and teachers*. New York. (edición consultada, N° 18, de 1873). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005785.pdf>

Ferrary, G. (marzo de 1887) *Plan de estudios para las escuelas normales de la República*. Boletín CGE, marzo de 1887, p. 20-21

Torres, J. M. (1880): *Informes del director*. Escuela normal de Paraná, año 1880. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la República Argentina. Buenos Aires.

Decreto de Enero 19 de 1880. (tercer plan de estudios)

*Plan de estudio para las escuelas normales (1886 y 1887)*: Revista La Educación. Año I, números 1 a 24, pp. 26; 60; 77 y 417; 433

*Decreto nacional de creación de la Escuela Normal del Paraná y Primer plan de estudios*. Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública, pp. 11-24.

Stearns, G. *Informes del director*. Escuela normal de Paraná, años 1871, 1872, 1873, 1874. En: Argentina, Memorias del ministerio de justicia, culto e instrucción pública Años 1870-1876 disponibles en: <https://catalog.hathitrust.org/Record/100354477> . (En sitios argentinos pueden consultarse los índices y luego acceder al original en papel en el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CENIDE)).

Wickersham, J. P. (1865): *Methods of instruction*. Philadelphia, J.B. Lippincott & Co.

Recuperado de <https://archive.org/details/methodsinst00wickrich>

CENIDE (Centro Nacional de Información y Documentación Educativa): *Revista Anales de la educación común (1871-1873)*. La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires. Publicación Oficial (1876-1880).

CENIDE (Centro Nacional de Información y Documentación Educativa): *Revista de Educación*. Publicación oficial de la Provincia de Buenos Aires. (1881-1895).

Boletín de Enseñanza y Administración escolar (1895-1896)

Boletines de Educación CGE. Publicación oficial del Consejo General de Educación de Entre Ríos. (1887-1896)

## CAPÍTULO CUATRO

### Los contenidos de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros

#### Introducción

En el capítulo anterior reconstruimos los planes de estudio con el propósito de determinar la génesis institucional y curricular que estableció la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros, a partir del año 1880. Y para comprender cómo se transformaron unas categorías psicológicas en objeto de enseñanza de esa formación, exploramos también las concepciones pedagógico didácticas a partir del análisis de informes de direcciones del período inicial de la ENP (1871-1896). Así determinamos las relaciones que se produjeron entre psicología y educación y, específicamente, entre la pedagogía y la psicología, a partir del problema de la Educación Intelectual.

El presente capítulo se centra en los contenidos de la disciplina escolar Psicología en la formación profesional de maestros en Argentina.

La principal dificultad para abordar esta dimensión radica en la ausencia de fuentes primarias que permitan responder sin rodeos a la pregunta ¿cuáles fueron los conocimientos psicológicos que se transformaron en contenidos de enseñanza en la materia Psicología en los inicios de la formación de maestros en Argentina? Al no hallar los Programas de estudio, tuvimos que recurrir a otras fuentes que nos permitiesen hipotetizar sobre las fuentes ausentes, es decir los programas de psicología de los planes de estudio analizados.

La primera de estas fuentes es el manual de psicología titulado *Elementos de psicología* del español Felipe Monlau, empleado en la enseñanza de la materia y localizado en el fondo histórico de la ENP. Su selección se justifica a partir de la triangulación con otras fuentes primarias, una conferencia pedagógica (Echagüe, 1884), y el programa de examen de la disciplina escolar psicología, que contiene el mapa de contenidos evaluados y coincide casi punto por punto con el índice del libro de Monlau. La segunda es el Programa de examen de la asignatura Psicología, publicado en la *Revista de educación* de la ciudad de La Plata en junio de 1885 (pp. 527-529). La tercera es el Programa de examen de la asignatura Pedagogía, publicado en junio de 1885 en la misma revista (pp. 500-501). La cuarta fuente son los resúmenes publicados en 1884 de dos *Conferencias Pedagógicas* que tratan a la

Psicología como contenido de la formación de maestros, y testimonia, a la vez, a egresadas de escuelas normales dando clases de psicología a otras maestras y personal de escuelas.

Luego de reconstruir los contenidos de la asignatura Psicología a partir de las fuentes alternativas mencionadas, se retoma el problema de la educación intelectual pero esta vez desde la perspectiva de los conocimientos, focalizando en las reorganizaciones y superposiciones de temas psicológicos con los problemas de la pedagogía, la didáctica y la formación de maestros. Por ello reseñamos además los manuales de pedagogía más usados en los inicios de la ENP (Avendaño, 1844; Avendaño y Carderera, 1850; López Catalán, 1866).

### **La psicología en los libros de texto en los inicios de la formación de maestros**

El libro *Elementos de Psicología* fue publicado por el español Felipe Monlau<sup>73</sup> en 1849. En el fondo histórico de la Escuela Normal de Paraná se encuentra la novena edición, de 1869. Incluye un programa de “las lecciones en que puede distribuirse su estudio”, evidenciando el interés por la enseñanza, específicamente en el nivel secundario de los colegios españoles, así como también en las cátedras de Psicología y Lógica en la Escuela Normal de Madrid. En el libro hay escasas citas y referencias bibliográficas explicitadas, hecho atribuible a la propia estructura de curso, pese a ello fue posible reconstruir las líneas centrales del mismo y su tema, la Psicología Experimental, siguiendo las contribuciones del proyecto de Christian Wolff (1679-1754).

Antes de continuar, conviene aclarar acerca del renovado y vigente interés de historiadores de la psicología por el lugar de la psicología de Wolff en el desarrollo histórico de la psicología científica (Araujo 2014, Araujo 2020, p. 44) quienes aportan argumentos para incluir los contenidos de la materia Psicología de la Escuela Normal de Paraná en la psicología moderna, mostrando el alto nivel de actualización de los contenidos de esa materia.<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup>Doctor (en medicina) Pedro Felipe Monlau y Roca (Barcelona, 1808 - Madrid, 1871). Estudió Medicina, ejerciéndola desde 1829. Se licenció en Medicina y Cirugía en 1831, obteniendo el doctorado en 1833. En 1847 obtuvo el grado de bachiller en Filosofía por la Universidad de Madrid, y en 1849 la licenciatura en Filosofía (Ciencias Filosóficas) (...) En Madrid fue catedrático de Psicología y Lógica en el Instituto de San Isidro, agregado a la Universidad de Madrid (1849-1854 y 1854-1857), profesor de Psicología y Lógica en la Escuela Normal de Filosofía (1850-1852), catedrático de Higiene en la universidad Central (1854), y catedrático numerario de la Escuela Superior de Diplomática (desde 1857).” Alvar Ezquerro, M. (2020).

<sup>74</sup> En la reciente publicación mencionada, Araujo (2020) presenta la tesis que la psicología wolffiana fue un gran modelo de referencia para el desarrollo de una psicología científica en la tradición alemana, principalmente por tres motivos: porque al reelaborar en su lengua materna los conceptos

Desde la perspectiva del autor del manual, decir psicología equivalía a psicología experimental, y ese es el tema central del libro. En esta línea, la psicología era una ciencia paralela a las ciencias físicas y naturales, difiriendo únicamente por la naturaleza de su objeto. “Las ciencias físicas y naturales estudian el mundo físico o exterior y la Psicología estudia el mundo interno o invisible para los sentidos corporales” (Monlau, 1869, p.15) Los hechos de los que se trata son las modificaciones en el yo, es decir, en el alma en la medida que se vuelve objeto de la observación interior y de que es posible conocer esas modificaciones. Para el autor, “la psicología es una ciencia de hechos, positiva y experimental” (Monlau, 1849, p. 15).

El libro de Monlau testimonia la pertenencia de la psicología como parte de una antropología, es decir, una de las dos ramas de los conocimientos acerca de los seres humanos en ese momento. La otra área de conocimiento que formaba parte de la antropología era la fisiología. En este contexto, la psicología experimental, también denominada psicología empírica se diferenciaba de la psicología racional o metafísica, diferencias propuestas por el alemán Christian Wolff hacia 1720 (Araujo, 2014). En el proyecto de Wolff, las diferencias entre ambas psicologías se fundamentan en sus objetos y métodos, lo que evidencia una reflexión metodológica que la aproxima a la modernidad. La psicología experimental se ocuparía de explicar en términos de leyes las facultades del alma o los fenómenos psicológicos, sus atributos y operaciones partiendo de lo que se denominó observación, interna y externa y experiencia. (Monlau, 1869, p. 8) La psicología racional o metafísica abarcaría lo que quedó fuera de esa demarcación. Sus temas fueron el origen, la naturaleza y el destino del alma y de los fenómenos psicológicos, recurriendo exclusivamente al raciocinio, sin referencias extra conceptuales, ni a la observación interna.

La Psicología Empírica de Wolff se ocupó de tres objetos psicológicos centrales, las facultades psicológicas: Sensibilidad, Inteligencia y Voluntad. Esta psicología a la vez desarrolló cada una de ellas como parte de su proyecto, dando lugar a una división entre Estética, Noología y Prasología.

---

fundamentales de la tradición latina, Wolff definió el vocabulario básico de la tradición alemana posterior, además, Wolff reconoció a la psicología como una parte específica de la filosofía, tarea de delimitación que hizo posible el surgimiento de un campo de investigación autónomo. Y en tercer lugar, la psicología proveería los principios a partir de los cuales se conoce el alma humana, a partir de la experiencia como único método confiable de validación.

La Estética es la parte de la psicología experimental que abarca la sensibilidad en general, las sensaciones, los sentimientos, el placer y el dolor, la belleza y el gusto, contenidos descritos en cinco capítulos.

La Noología se ocupa de la inteligencia en general, de las funciones intelectuales en particular, de la verdad y de la certidumbre<sup>75</sup>. Esta sección es la más extensa del libro, a la que se le dedican trece capítulos. Entre las once funciones de la inteligencia se describen la percepción externa, la percepción interna, la atención, el juicio, el conocimiento y la idea, la recordación, la imaginación, la abstracción, la generalización, la inducción, la deducción, y la significación.

Por último, la Prasología o estudio de la actividad en general, de la voluntad, la espontaneidad, la libertad, el hábito, el bien y la felicidad.

Al analizar los propósitos de los conocimientos psicológicos tratados en el manual, se encuentra la definición amplia de que el objeto de la psicología es el hombre como ser sensible, inteligente y libre, por lo tanto, “el estudio psicológico del hombre nos da el conocimiento general de sus facultades, de sus operaciones y de sus modos de ser” (Monlau, 1869, p. 6)<sup>76</sup>.

Si bien el autor le atribuye a estos conocimientos “una provechosa aplicación práctica” (Monlau, 1869, p. 6), sintetizada en la posibilidad de dirigir esas propiedades<sup>77</sup>, se trata de algo bastante general y no habla específicamente de su articulación con la educación o la enseñanza. Más adelante veremos cómo se articulan estos conocimientos sobre las facultades psicológicas en los problemas de la educación moderna, a partir de la formación de maestros.

## **Entre el libro de texto y el programa de examen de Psicología**

Un libro de texto o manual contiene una selección de contenidos de un área de conocimientos que se consideran relevantes en un momento dado. Por otra parte, un programa de examen

---

<sup>75</sup> El autor introduce una aclaración que permite diferenciar su propuesta “Esta parte de la psicología empírica se ha llamado también ideología o tratado de las ideas”(Monlau, 1869, p.74)

<sup>76</sup> Con mayor claridad escribió Wolff , la psicología es “la ciencia que determina a través de la experiencia, los principios a partir de los que se explican los hechos que ocurren en el alma humana” (Wolff 1728, en Araujo 2020, p. 46, la traducción del original en portugués es personal).

<sup>77</sup> “Considerando la importancia de la psicología para la filosofía práctica, Wolff se preocupó por establecer con seguridad los principios psicológicos extraídos de la experiencia que pudiesen ser empleados luego como base de la ética y de la política” (Araujo, 2020, p. 47, la traducción es personal)

registra los temas más importantes desarrollados en una materia. Al comparar ambas fuentes primarias podemos reconstruir un mapa de contenidos de la materia psicología en los inicios de la formación de maestros en Argentina.

Siguiendo el Programa de examen, Psicología se ocupó de explicar las características de las así llamadas facultades del alma:<sup>78</sup>Sensibilidad, Voluntad e Inteligencia. De cada una de estas tres facultades se describen sus operaciones, que son presentadas de acuerdo con un orden lógico o de surgimiento y desarrollo: las operaciones de la Sensación eran las sensaciones internas y externas, afectivas e instintivas; los sentimientos y las emociones. Las operaciones de la Inteligencia eran la percepción interna y externa; memoria; imaginación; razón. En último lugar, las operaciones de la Voluntad, que no están diferenciadas aquí<sup>79</sup>.

Sobre la Inteligencia se encuentran más temas como la memoria, que permite incorporar la temática de la “asociación de ideas, su carácter, fenómenos que explica”, es decir, el programa se posiciona en una perspectiva asociacionista, respecto de la explicación de la formación de las ideas. Otras operaciones mencionadas son la inducción, la abstracción, la generalización, el juicio y el análisis, temas que pertenecían a la lógica. En el programa se reitera pero ampliando el problema del origen de las ideas, incluyendo su clasificación y fuente desde las perspectivas empiristas e idealistas. En dos apartados diferentes se abordan otros cuatro objetos que se enuncian en términos de “ley”, “voluntad”; “libertad psicológica”; y “hábitos”. En estos, la conciencia desempeña un papel transversal: “como condición invariable de todas las funciones y como facultad perceptiva”.

En el programa de examen se evidencian dos recortes de los conocimientos psicológicos. El primero, las explicaciones sobre la adquisición, conservación y transformación o combinación de conocimientos. Estas trazan un paralelismo entre las operaciones del conocimiento mencionadas con el tipo de actividad que realiza cada operación de las facultades: perceptivas; reproductivas; transformadoras; constitutivas. El segundo recorte es de carácter práctico y técnico, explicando cómo desarrollar las facultades anímicas o psicológicas explicadas anteriormente.

---

<sup>78</sup> Como desarrollamos en el marco teórico, esta concepción no coincide plenamente con la noción aristotélica de alma, en tanto forma que todos los seres tendrían en potencia, sino que se aproxima a la concepción de psicología como ciencia del alma en tanto espíritu. Como espíritu, el alma se vuelve una sustancia cuyo funcionamiento y contenido es necesario describir, analizándola en su relación con el cuerpo (Cf. Vidal, 2006).

<sup>79</sup> Esta facultad se desarrolla con amplitud en el ámbito de la moral.

En síntesis, en el programa de examen se evidencian dos criterios de selección de conocimientos psicológicos a partir de las potencialidades atribuidas a estos conocimientos por la formación de maestros, en las dos finalidades mencionadas: la explicación de las operaciones del conocimiento y su relación con las operaciones de las facultades psicológicas, con el propósito de explicarlas para desarrollarlas a partir de la actividad docente.

Una diferencia entre el manual y el programa de examen de la materia Psicología es que el primero está organizado a partir de las diferentes secciones de la Psicología: Estética, Noología; Prasología. El programa lo está en cambio, a partir de la Psicología entendida como una ciencia con un objeto propio, los fenómenos psíquicos o las facultades del alma, su división, existencia, caracteres y modos de desarrollarlas. La búsqueda de las referencias epistemológicas son importantes para comprender la concepción de ciencia, de investigación y de conocimiento sobre la cual se construyó el proyecto de formación docente, de especial relevancia para determinar si la materia psicología se configuró también sobre esos lineamientos epistemológicos. En el programa se modificaron dos referencias que aparecen en el Manual: la primera cambia la cita de Monlau “La doctrina del materialismo es errónea (...) la psicología es una ciencia de hechos, positiva y experimental” (Monlau, 1869) por “La psicología<sup>80</sup> es una ciencia experimental y positiva. Su división”. En consecuencia, en el programa hay menos apreciaciones epistemológicas y metodológicas, es decir casi sin referencias a las condiciones de producción de los conocimientos psicológicos. Esta situación recuerda a las características de la enseñanza de la filosofía que analizaron Obiols y Agratti: “transmisión de conocimiento libresco y de resultados más que de procesos, incapaz de traducirse en un saber hacer, vaciado de espíritu crítico y con pretensiones de abarcar el conjunto del saber”. (Obiols y Agratti, 1994, p.87)

El programa de examen contiene referencias escasas sobre reflexiones metodológicas, no obstante, elimina la introducción del Manual y comienza directamente por la presentación de la psicología en vez de hacerlo por la filosofía, lo que señala un reconocimiento a Psicología como área de conocimientos diferenciada tanto de Filosofía como de Antropología.

Otro caso en el que hay diferencias claras entre materias que a principios del siglo XX se reorganizan es el de las materias Anatomía y Fisiología. En el programa de examen de psicología no se registran conocimientos anatómicos y fisiológicos que sí aparecen en el

---

<sup>80</sup> Esta grafía da cuenta del poco conocimiento local de la materia.



manual, como por ejemplo, la expresión “Pruebas de que ni los sentidos impresionados, ni los nervios transmisores, ni el cerebro receptor, sienten ni perciben” (Monlau, 1869)

Al considerar que el desarrollo de psicología como disciplina moderna se produce en Argentina en el siglo XX (Talak, 2008), esta psicología en los inicios de la formación de maestros constituye un desarrollo temprano, marcado por diferentes características que dan cuenta de un proceso de transformación, por ejemplo, las oscilaciones entre algunos objetos y conceptos como el de psiquismo y alma apareciendo juntos. Desde una perspectiva curricular, el programa de examen es otro testimonio de la influencia de la formación de maestros en el reconocimiento de la psicología como una disciplina escolar, es decir, un área específica de conocimientos para su enseñanza en la formación profesional de maestros para las escuelas primarias. En el capítulo anterior presentamos la concepción de Torres del objeto específico de esta formación, el enseñar a enseñar. Si bien volveremos a ello en las próximas secciones, por ahora mencionamos que la definición del objeto en esos términos dio lugar a un debate sintetizado en dos posiciones: formar especialistas en todas las materias de conocimiento, en profundidad, o realizar una selección de los conocimientos fundamentales necesarios para los propósitos de la educación. Esto tendrá efectos no solo en la selección de contenidos de áreas de conocimiento como la psicología, sino también y fundamentalmente, en la duración de la formación de maestros.

### **Acerca de la “espiritualidad del alma”**

Al diferenciar Psicología empírica de Psicología racional, Wolff depositó la mayoría de los problemas considerados metafísicos en la segunda. Sin embargo este proyecto fue modificado tanto en el libro de Monlau (1849) ya mencionado, empleado como manual, como en el Programa de examen de la materia Psicología. Además, el libro de Monlau testimonia el proceso de transformación del lenguaje psicológico respecto de la definición de su objeto porque, por ejemplo, coexisten los términos de facultades del alma con el de fenómenos psicológicos y el concepto de yo vinculado con la conciencia, al punto que en ocasiones se vuelven equivalentes.

Un ejemplo de la escasa diferenciación entre ambos proyectos de psicología en el libro de Monlau se encuentra en el apartado de Prenociones, en donde figuran un conjunto de temas metafísicos en torno a la definición del alma: su existencia; sus atributos y la descripción de sus facultades (Monlau, 1849)

Las evidencias de la originalidad del Programa de examen de la materia Psicología reside en el reordenamiento que hace de diferentes temas del manual. Cuando en el programa se aborda la tesis de la espiritualidad del alma, se incluyen aspectos del capítulo dos del manual, los atributos del alma, y de la sección IV, las facultades anímicas. De este modo se configura curricularmente la espiritualidad del alma incluyendo como parte de este tema definiciones de sus atributos y facultades. En el programa se observan lo que denominamos resistencias metafísicas, esto es, temas que aparentemente se habían diferenciado en el proyecto de Wolff, por ejemplo, se tiende a emplear el concepto de alma en lugar del yo, y reitera contenidos del libro antes enunciados: “atribuciones del alma. unidad, inmaterialidad, identidad del yo, actividad del yo”. En su gran mayoría conceptos que no pueden ser pasados por la experiencia empírica propuesta por el psicólogo alemán. Brevemente señalamos que la definición del alma como sustancia o forma espiritual, en oposición a su exclusiva forma material, es una clave del pensamiento de Tomás de Aquino para resolver la pregunta acerca de la unidad entre cuerpo y alma, sintetizada en su máxima “Anima est forma corporis”, el alma es lo que mantiene organizada la materia, (Aranguren, 1997, s/n). Si bien la expresión de Aquino se encuentra en el manual de Monlau, en este aspecto la selección de contenidos realizada en el programa de examen de la materia psicología pone en evidencia una enmienda conceptual de tinte religioso. La completa originalidad del programa reside en la tesis antimaterialista sobre la superioridad del alma, que incluye la “demostración de su espiritualidad” y las “refutaciones hechas contra la espiritualidad del alma” (Programa de examen de psicología)

Por la coexistencia y escasa diferenciación de términos como facultades del alma y fenómenos psicológicos, y, además, por el uso indiferenciado de los términos yo y conciencia, el libro de Monlau testimonia un proceso de transformación en el lenguaje psicológico respecto de la definición realizada por Wolff.

El programa de examen de la materia psicología, al seleccionar ciertos conocimientos para su enseñanza en la formación profesional de maestros, pone en evidencia su novedad respecto del manual de Monlau y del proyecto de psicología científica wolffiano. Dos ejemplos de su novedad son: la supresión de reflexiones epistemológicas y metodológicas propias de la psicología empírica, en particular, el requisito de fundamentar la construcción de hipótesis en la observación de hechos de la conciencia. El segundo ejemplo es la reintroducción de temas y de problemas considerados metafísicos por Wolff, justamente por no cumplir con el requisito recién mencionado. Tal es el caso de la tesis antimaterialista acerca de la superioridad y la espiritualidad del alma, influenciado por la vigencia de Tomás de Aquino.

En síntesis, el establecimiento de la psicología como materia escolar en los inicios de la formación de maestros en la ENP demuestra la construcción de un ámbito discursivo sin relaciones directas, o al menos no evidentes, ni con la investigación psicológica, ni con las prácticas educativas<sup>81</sup>. Este acontecimiento constituye, a su vez, el inicio de las relaciones entre psicología y educación escolar que sentaron las bases para este ámbito novedoso.

## **Psicología y Pedagogía en los programas de exámenes**

Desde la historia de las disciplinas escolares se denomina capacidad persuasiva a la suposición que se le hace a un área de conocimientos por su potencial aporte a una formación. Esa suposición es la llave que permitiría a una materia escolar el ingreso a un campo de formación específico, es decir, a su enseñanza (Chervel, 1991). En otros términos, ¿por qué la psicología fue valorada e incorporada a la formación de maestros? ¿de qué manera ocurrió este proceso? Una fuente primaria adicional, el programa de examen de Pedagogía, permite despejar esta incógnita, lo que nos introduce aún más en las relaciones entre la pedagogía y la psicología en la formación de maestros.

En el capítulo dos presentamos la génesis institucional y curricular del proyecto de formación de maestros que produjeron las condiciones para que la psicología se establezca como materia. Esta cuestión se funda en José María Torres, que supuso que Psicología “sería especial por sus aplicaciones a la educación intelectual” (Torres, 1880, p. 17). Pero, ¿en qué consiste la educación intelectual? ¿Por qué no aparece esta denominación en el programa de examen de psicología? ¿Qué lugar se le da a los contenidos psicológicos a partir de la definición de educación propia de la Pedagogía? En relación con estos interrogantes, en el capítulo tres mostramos desde una perspectiva curricular a través del análisis de planes de estudio, que la reorganización de temas psicológicos y pedagógicos en la formación de maestros se produjo según un criterio curricular, y no disciplinar. Esto es, la construcción histórica de las disciplinas escolares como Psicología se produce como resultado de una

---

<sup>81</sup> Se encuentra una actitud ante los conocimientos más próxima a las características del conocimiento medieval y de cierta actitud ante las escrituras sagradas, “aquí conocer no es investigar, sino comprender correctamente la palabra que establece la norma y la palabra de las autoridades que la proclaman” (Heidegger, 1938, p. 69). En la medida que conocer sea entendido como buscar en los textos, difícilmente se puedan construir nuevos conocimientos sobre los obstáculos de las prácticas educativas, dificultando de este modo la delimitación de un campo de problemas profesionales.

selección de contenidos que responde a necesidades internas del diseño de la formación, no así con las dinámicas de producción de conocimientos y sus comunidades o tribus académicas (Becher, 1991). Dando un paso más, afirmamos, en sintonía con la tesis de Goodson, que en Argentina Psicología en la formación profesional de maestros surgió primero como disciplina escolar en ese nivel y luego como disciplina académica.

De acuerdo con el programa de examen de la materia Pedagogía, el problema general de la Pedagogía es el desarrollo del cuerpo y del alma. Este problema se sintetiza en los conceptos y objetivos que suponen la educación y la instrucción<sup>82</sup>, aunque el tema más desarrollado en cuanto a cantidad de contenidos es la primera.

El desarrollo del cuerpo y del alma está formulado en términos del desarrollo de tres facultades, la Inteligencia, la Sensibilidad y la Voluntad, por lo que volvemos a encontrar temas de Psicología que abordamos previamente, en el análisis del manual de Psicología de Monlau (1849). En consecuencia, la Educación se diferencia en tres dimensiones o tipos: física, intelectual y moral. La educación física se ocupa del desarrollo del cuerpo, mientras que al alma se la aborda desde la educación de la inteligencia o educación intelectual y la educación de los hábitos, la libertad y las emociones, o la educación moral. No hay una educación específica de la tercera facultad llamada sensación, aunque algunas de sus dimensiones como las emociones forman parte de la educación moral.

Las distintas formas de la educación en tanto problemas de la pedagogía, se definen a partir del reconocimiento de los dos tipos de vida que se le atribuyen a los seres humanos<sup>83</sup>, su constitución fisiológico-anatómica, denominada cuerpo y la constitución psicológica, el alma, tal como señalamos en el apartado anterior.

El programa de examen de Pedagogía amplía algunos temas que hemos trabajado a propósito del programa de examen de Psicología, en particular, algunas tesis complementarias de la teoría del alma como por ejemplo, la dependencia recíproca del espíritu y el cuerpo; la influencia mutua de las diferentes facultades; la perfectibilidad del ser humano|. Con esta última tesis se observa en conjunto una marcada tendencia hacia la psicología racional<sup>84</sup>. No obstante, hay un recurso a los conocimientos fisiológico-anatómicos, como el cerebro y los órganos de los sentidos para explicar el desarrollo de las facultades perceptivas, y qué son las percepciones, es decir, los fundamentos fisiológicos y anatómicos que hacen posible esa

---

<sup>82</sup> Cf., capítulo tres.

<sup>83</sup> Cf. Torres, en el capítulo tres.

<sup>84</sup> Cf. el inicio de este capítulo.

facultad, aunque su ejercicio no se agote en ellos<sup>85</sup>, es decir, sin reducirse al materialismo, como hemos visto en el análisis de los contenidos psicológicos.

Recuperamos los interrogantes iniciales sobre el sentido atribuido a la materia Psicología para su incorporación a la formación docente.

Con la formación de maestros profesionales para la educación común se instala el problema a la vez teórico y práctico de educar. Los propósitos de estos problemas forman parte de la Pedagogía que, como hemos visto, pueden sintetizarse en el desarrollo integral de los seres humanos, a quienes se les atribuye una constitución física y otra psicológica. La materia Psicología aportaría conocimientos teóricos sobre las facultades psicológicas involucradas en el problema pedagógico de la educación intelectual, es decir, en el desarrollo de la inteligencia y sus operaciones: atención, percepción, concepción, memoria, imaginación, reflexión y juicio. A nivel de los contenidos de los programas de examen, el engarce entre Pedagogía y Psicología se produce en el problema teórico-práctico de educar, entendido como el desarrollo de las facultades psicológicas, en especial, de la inteligencia y de sus operaciones. En consecuencia, si bien se le otorga importancia al desarrollo de la inteligencia, la propia trama teórica del problema pedagógico de la educación intelectual implica desarrollar cada una de las tres facultades del alma, así como del cuerpo, en otras palabras, educar consiste en el desarrollo integral de las facultades del ser humano. En la formación de maestros esto resulta en una innovación teórica con consecuencias en las prácticas educativas, como veremos más adelante. Su tarea queda identificada con participar del “perfeccionamiento humano” y, para que puedan realizarla es importante que los maestros conozcan los modos de influenciar el ejercicio de las facultades, su desarrollo. Y Psicología ofrece un mapa teórico de estas facultades.

### **Los conocimientos psicológicos en los manuales de pedagogía**

La comparación de los programas de exámenes de las materias Psicología y Pedagogía reveló dimensiones de análisis valiosas de las relaciones entre psicología y educación, en especial, el papel atribuido a la primera en la formación de maestros o, como hemos visto, la capacidad persuasiva de una materia escolar (Chervel, 1991). El análisis de manuales de Pedagogía amplía el conocimiento de esas relaciones y su transformación a partir de la paulatina y

---

<sup>85</sup> Ello constituye una línea interesante para abrir el debate actual al empleo de las neurociencias en educación, mostrando el conjunto de relaciones y problemas en las cuales se sostienen posibles usos, para evitar un nuevo ‘aplicacionismo’ (Cf. Castorina, 2020)

progresiva reorganización, sistematización y depuración de los conocimientos para la formación de maestros profesionales.

El primero de los libros de pedagogía es el tomo uno del *Manual completo de instrucción primaria, elemental y superior para uso de los aspirantes a maestros y especialmente de los alumnos de las escuelas primarias de provincia* escrito por Joaquín Avendaño en 1844. Este libro fue impreso en España y es la reproducción de otro francés: el programa y los contenidos del examen para acceder al título de maestro escrito por Emile Lefranc en 1836 llamado *Nouveau manuel, complet et méthodique, des aspirantes aux brevets de capacité pour l'instruction primaire élémentaire*. El manual de Avendaño cuenta de seiscientas páginas y es un intento enciclopédico de sistematizar el conjunto de conocimientos necesarios para ser maestro, mostrando la influencia francesa en el diseño y selección de contenidos tanto en España como en Argentina. A diferencia de lo trabajado en la comparación de programas de exámenes, en líneas generales el libro se focaliza en la Instrucción Primaria, no en la Educación. No obstante, el autor reconoce en forma explícita a la psicología como materia necesaria para el ejercicio del magisterio. En este contexto la psicología tiene un papel que desempeñar que es diferente a las potenciales “aplicaciones a la educación intelectual” atribuido por Torres, aquí se muestra una relación posible entre Psicología e Instrucción. En otros términos, la enseñanza de psicología en la formación de maestros permite “ la mejor inteligencia de las ideas morales y religiosas, de los elementos de la lengua castellana y de la parte de la educación intelectual y moral” (Avendaño, 1844, p. 4).

En el manual de Avendaño se reconoce a la Psicología como un área específica de conocimientos que estudia las teorías de las facultades del alma, los fenómenos de la conciencia y las características de las ideas. Además, concibe que las facultades del alma son tres, y se interroga por las relaciones entre ellas, y en especial, se ocupa de las facultades de la inteligencia.

En líneas generales los contenidos psicológicos en este manual de Pedagogía se inscriben en la psicología racional ya analizada, pero desde esta perspectiva a la psicología se la emplea en la comprensión de un problema diferente, la formación de maestros para la instrucción primaria y no de la Educación en general, lo que lleva a un primer plano la naturaleza de los contenidos de las materias de enseñanza<sup>86</sup> (moral, religión, lengua castellana).

Aquí, Psicología permite comprender la formación de las ideas, base de todo conocimiento posible, y las diferentes operaciones a ella vinculadas: recordar, imaginar, razonar. En

---

<sup>86</sup> Esta línea remite al capítulo tres, la naturaleza de los conocimientos.

síntesis, al articularse con la Instrucción, la psicología ofrece explicaciones sobre la naturaleza de los contenidos de enseñanza y de la formación de las ideas, sobre las cuales se fundamenta la cuestión metodológica de la enseñanza.

El segundo manual también es publicado por Avendaño, pero seis años después y esta vez junto con otro autor, Carderera, titulado “Curso elemental de pedagogía” (1850). Este curso de trescientas setenta páginas, contiene trescientas menos que el anterior, y hace un tratamiento poco diferenciado de contenidos de psicología y de otras áreas de conocimiento como anatomía y fisiología. El manual los integra al mapa de conocimientos pedagógicos para el magisterio de instrucción primaria, reflejando una rápida depuración y jerarquización de los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional del magisterio.

Es importante recuperar la diferencia de los objetos de la pedagogía y de la didáctica en la perspectiva de estos autores. La primera, más amplia, se ocupa de la educación, que implica el desarrollo o cultivo de las facultades del ser humano. La didáctica se ocupa de la instrucción en general, especialmente de los medios para instruir, las diversas clases y grados de instrucción, incluyendo tanto los métodos y sistemas de enseñanza como la organización de las escuelas. Los autores enfatizan el hecho de que las escuelas de ese entonces priorizaban lo que ellos denominan “adquisición de conocimientos”, mientras su propósito central debería ser la “cultura de las facultades mentales”. Para lograrlo, consideran fundamental que los maestros logren una comprensión del desarrollo intelectual de los niños, así como el papel del cultivo de las facultades intelectuales en la “utilidad en los asuntos comunes de la vida y en la conducta y bienestar del hombre”. (Avendaño, Carderera, 1850, p. 79). Un hecho curioso, por sus consecuencias en la comprensión del problema teórico de la educación intelectual, es que sin poder afirmar que un propósito es más importante que el otro, la cultura de las facultades intelectuales podría suplir la falta de instrucción.

la perfección del hombre es necesario disponerle a obrar por sí con acierto en todas las circunstancias de la vida. ¿De qué le serviría en efecto saber leer, escribir y otras materias si en mil situaciones distintas no sabe pensar y se deja seducir por errores que comprometen su fortuna y su salud? (...) El que no las perfecciona suficientemente se ve privado en mil ocasiones hasta de las ventajas de los mismos conocimientos adquiridos cuando por el contrario su cultura suple a veces la falta de instrucción. (Avendaño, Carderera, 1850, p. 80)

Entonces, la educación, es decir el cultivo de las facultades intelectuales, puede definirse como un proceso observable en el saber pensar para saber obrar con acierto en diferentes situaciones de la vida, es decir, una especie de habilidad general para desenvolverse en la vida cotidiana.

A diferencia del manual anterior en este se reconoce la Psicología por sus conocimientos teóricos sobre las consideradas leyes generales de los fenómenos psicológicos, con especial énfasis en la inteligencia, para inferir “el orden que conviene seguir en la enseñanza y en la educación intelectual de la niñez” (Avendaño, Carderera, 1850, p.104) Los conocimientos psicológicos aparecen incrustados en la Pedagogía, en la construcción de una teoría de la educación que sirva de guía a los maestros, y así no desarrollen una práctica exclusivamente empírica. Se considera explícitamente el estudio del papel de la teoría en las prácticas de la enseñanza:

Por más que se quiera poner en duda la utilidad de la teoría en materia de educación, los hechos y el raciocinio demuestran hasta la evidencia que no solo es útil sino absolutamente necesaria para sobresalir en este ramo y aun para cumplir sus deberes el que se impone el encargado de dirigirla (Avendaño, Carderera, 1850, p. VI).

La pedagogía al definir el propósito más importante de la educación en general y en particular la educación intelectual como el cultivo de las facultades de la inteligencia, incorpora conocimientos psicológicos, definiendo un modelo de desarrollo de esas facultades. A partir de las explicaciones sobre el desarrollo de las facultades intelectuales es que los maestros podrán construir medios y ejercicios para el cultivo de las mismas. Ejemplo de ello es la percepción exterior, la primera de las facultades u operaciones de la inteligencia en aparecer, en sentido lógico. En el manual mencionado se la desarrolla ampliamente, aunque sintetizando diremos que es considerada el medio exclusivo de incorporar ideas y así enriquecer el entendimiento en los primeros años de vida, de acuerdo con los autores, “se ejerce gracias a los órganos del cuerpo que reciben las impresiones de los objetos exteriores y las hacen pasar por el alma”. Además, “las ideas definidas por los sentidos son más exactas cuanto mayor sea la actividad del espíritu, es decir, cuanto mayor sea nuestra atención” (Avendaño, Carderera, 1850, p. 86).<sup>87</sup>

Las facultades son presentadas en un sentido de desarrollo cronológico, pero también de acuerdo con lo que le corresponde al nivel educativo de la instrucción primaria: “la vista y el oído son los órganos más importantes para la educación intelectual” (Avendaño, Carderera, 1850, p. 86). Entonces, definida una facultad, los autores deducen los “medios en mano del maestro para ejercitarla”. En consecuencia, los maestros son encargados de hacer que los

---

<sup>87</sup> Esta idea la encontramos en el análisis de las gestiones de Torres y sucesores en el capítulo anterior, a partir de la diferencia entre la escuela denominada *moderna*, que recurre a la razón de los niños y la escuela *antigua*, rutinaria, exclusivamente centrada en la memorización como recurso de enseñanza.



niños practiquen ejercicios para, por ejemplo, lograr el hábito de fijar la atención y así desarrollar las facultades de la inteligencia. Para el caso de la facultad llamada atención, estos ejercicios se basan en hacer que cada niño mire con atención el objeto que le presenta el maestro y examinar sus cualidades visibles, como “posición, forma, tamaño, dirección, detalles”. Otros auxiliares al mismo propósito son diferentes actividades que suelen tener lugar en las escuelas, la conversación, la lectura, el canto y la música:

todos los objetos, en fin, pueden dar motivos a preguntas por parte del maestro, propias para fijar la vista de los niños y habituarles a mirar con atención, haciendo que lo mismo que sirve comunmente para distraerlos, aproveche a acostumbrarlos a examinar las cualidades de los cuerpos que pueden apreciarse por la vista (Avendaño, Cardedera, 1850, p. 86).

De esta manera los autores proponen un proyecto de renovación tanto conceptual como con posibles consecuencias en la práctica, que recupera conocimientos psicológicos. Estos son incorporados a una reorganización de los principios acerca de la educación, de la instrucción y de las actividades existentes en las escuelas, pero puestas ahora al servicio del cultivo de las facultades intelectuales y no solo a la adquisición de conocimientos.

El término enseñanza solamente aparece en la segunda parte del libro, vinculando estrechamente al problema de la instrucción, y en este, a los métodos y procedimientos analizando las diferentes materias o ramos de enseñanza. Por otro lado, al hablar de educación aparece la cultura o cultivo de las facultades, en continuidad con lo trabajado en el capítulo tres.

Como en el libro anterior, se le dedica mayor extensión a la educación, seis capítulos, mientras a la instrucción tres. La pedagogía incluye conocimientos de disciplinas como la anatomía y la fisiología para comprender la organización física de los seres humanos, mientras que la psicología toma sus conocimientos acerca de las facultades del alma para comprender la organización psicológica de los seres humanos. Se entiende que los maestros tienen que conocer las facultades del alma para poder dirigir las en su profesión. Así, educar es dirigir las facultades corporales y anímicas hacia la perfección, siguiendo su desarrollo entendido como natural<sup>88</sup>. A estos conocimientos generales, se los aborda desde un interés pedagógico pero como veremos, no didáctico, es decir, a partir del problema de los medios de desarrollar y de perfeccionar esas facultades<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Aunque, si este desarrollo es un proceso natural, ¿cómo se justifica la intervención del maestro? ¿Acaso no se reconoce que es posible influir en esa supuesta naturaleza?

<sup>89</sup> Cf. Capítulo tres: naturaleza del método y de los conocimientos.

Avendaño y Carderera (1850) reconocen diferentes tradiciones académicas en las opiniones sobre las facultades del alma, especialmente sobre su cantidad e importancia. No obstante, realizan una síntesis, rescatando lo que consideran esencial para los maestros. Esta operación conlleva la simplificación de las reflexiones teóricas y filosóficas<sup>90</sup> acerca de las diferentes áreas de conocimiento, entre ellas, la psicología, tal como señalamos previamente. Las facultades que se presentan en el libro son las que son importantes desarrollar y perfeccionar, es decir, educar, las facultades intelectuales, los medios por los cuales se supone que los seres humanos adquieren los conocimientos: Conciencia y Percepción Exterior, Atención; Memoria; Imaginación; Juicio; raciocinio.

Resulta de interés indicar la concepción de niño como hombre en potencia que se va reafirmando desde estos conocimientos psicológicos en los problemas pedagógicos. Además, determina la posición de centralidad de los maestros:

El niño no tiene aptitud suficiente para trabajar por sí mismo y necesita constantemente la palabra animada del maestro, que por medio de explicaciones sensibles y minuciosas excita la curiosidad, despierta la atención, y estimula y anima, facilitando el trabajo (Avendaño, Carderera, 1850, p. 108).

El tercero de los manuales de pedagogía que analizamos en función de mostrar cómo aparecen los contenidos psicológicos en él, es de otro español, Julián Lopez Catalán (1866), y se tituló *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos: obra indispensable a los maestros de esta clase ventajosa a los elementales y superiores, y útil a los padres de familia* En el fondo histórico de la escuela normal de Paraná solo encontremos el tomo tres, titulado educación intelectual, y no los demás, referidos a la educación religiosa<sup>91</sup> (tomo uno).

El manual de Catalán promueve un debate: definir con mayor precisión el campo de la formación de maestros, entendido aquí como “enseñar a enseñar”<sup>92</sup>. En el otro extremo se encuentra la enseñanza de conocimientos vastos que, de acuerdo con el autor, podía estudiarse de manera autónoma, a través de enciclopedias. En suma, Catalán se oponía a la tradición francesa que, según él, se extendía innecesariamente en la enseñanza de los “procedimientos aplicados al desarrollo intelectual de la infancia”. La posición del autor español se opone además al primer manual de Avendaño (1844), trazando un plan de trabajo

---

<sup>90</sup> Hoy diríamos, epistemológicas.

<sup>91</sup> A pesar de ello este volumen analiza en algunos capítulos la enseñanza de la religión.

<sup>92</sup> Como indicamos en el capítulo tres, José María Torres emplea las mismas palabras.

que contiene un análisis sintético de las materias de la formación de maestros desde un enfoque didáctico en trescientas cuarenta páginas.

El manual aborda la diferencia entre Pedagogía teórica y Pedagogía práctica. La primera se ocupaba de explicar las facultades intelectuales de los niños involucradas en la adquisición de conocimientos, junto a las características de las materias de la enseñanza. Estas explicaciones, a su vez, daban fundamento y horizonte teórico a las prácticas de los maestros: estas prácticas movilizaban la actividad de las facultades del entendimiento de las y los niños. La segunda presentaba los métodos y procedimientos especiales para la enseñanza en cada materia o ramo de enseñanza, así como una caracterización de las lecciones, desde la perspectiva de Froebel.

En cuanto a los contenidos psicológicos, no aparecen reconocidos como un área específica de conocimientos denominada Psicología, sino que lo hacen como parte de la Pedagogía, al igual que en Avendaño y Carderera (1850).

Aparecen la inteligencia, la atención, y otras facultades intelectuales (percepción, memoria, juicio, deducción, raciocinio e imaginación). Observamos que se reiteran ideas de los manuales anteriores, los supuestos de que las facultades van apareciendo en un orden lógico y jerárquico, y que el propósito central de la educación es “cultivar con frutos las facultades enumeradas”, favoreciendo ejercicios que hagan uso de la facultad (Catalán, 1866, p. 297). Pero como diferencia, incorpora el análisis de los contenidos y de las asignaturas desde su potencial aporte para ejercitar tal o cual facultad. Es decir que la adquisición de contenidos puede tener un valor formativo de las facultades psicológicas y por ese motivo es importante la transmisión de conocimientos en la escuela primaria. En consecuencia, la enseñanza de contenidos en la escuela primaria es importante por su valor en el desarrollo de las facultades intelectuales, no solo por la adquisición de esos conocimientos en sí misma.

Observemos como ejemplo del propósito de “cultivar con fruto”, el registro escrito de un ejercicio práctico que un maestro podía usar con el propósito de desarrollar la facultad del raciocinio. A simple vista lo que se busca es que los niños desarrollen deducciones lógicas. Con tal fin el maestro guía a los niños en el ejercicio de un silogismos, mientras va ilustrando con ejemplos en un pizarrón sus diferentes momentos:

Para excitar la actividad del raciocinio valiéndonos de las ideas que acabamos de enunciar hemos procedido muchas veces del siguiente modo: [dibuja en un pizarrón un camino, con una serie de letras, y dos palabras escritas en letras minúsculas: zapatos y pañuelos]

Los zapatos se hacen de pieles; luego si no hubiera pieles, no habría zapatos.

Los zapatos se hacen de pieles, las pieles se sacan de los animales, luego si no hubiese animales, no habría pieles ni zapatos.

Los zapatos se hacen de pieles, las pieles se sacan de los animales, y los animales fueron criados por dios; luego si dios no hubiera criado los animales, no habría pieles ni zapatos.

A dios debemos, pues, los zapatos con que nos calzamos. (Catalán, 1866, p. 303).

El ejercicio del raciocinio, representado en silogismos, permite desarrollar la inteligencia, esto es, cultivarla con frutos. A continuación consideramos cuatro ejemplos que relacionan prácticas pedagógicas con facultades intelectuales:

En el primer ejemplo, para desarrollar la memoria en los niños, como en ellos esta facultad se encuentra “mejor dispuesta a retener palabras y a recordar emociones, que a recordar ideas”, es necesario que quien enseña procure “exactitud en las percepciones” y sujetar la memoria a “ejercicios que directamente hagan preciso” el uso de la misma. “sin que los niños vean en ello un trabajo insulso, pesado y desabrido”. Advertidos de que son pocas las materias que pueden cumplir con tal fin, algunas de ellas son historia sagrada, cuentos morales, gramática, lectura, ejercicios de análisis y de síntesis. (Catalán, 1866, p. 297).

El segundo ejemplo muestra la relación entre la atención, la capacidad de comprender y la cantidad de temas o de ideas que pueden incluirse en una clase o lección:

Las ideas que hayan de servir para una sola lección han de ser pocas en número, porque de lo contrario, no habría necesidad de invertir mucho tiempo para hacerlas comprender, y los párvulos no pueden prestar su atención constante a un objeto mismo más de quince o veinte minutos (Catalán, 1886, p. 287)

El tercer ejemplo ilustra la relación entre la atención, la duración de una clase y la organización de las lecciones:

se dividen en dos partes las lecciones; en la primera, principalmente educativa, se procura que la inteligencia de los niños actúe discurrendo; y en la segunda, principalmente instructiva, procuramos que, manteniéndose el espíritu de los discípulos en un estado semi pasivo, reciba los conocimientos útiles que con la mayor claridad posible tratamos de inculcarle. (Catalán, 1886, p. 287)

El cuarto ejemplo, vincula la atención de los niños y los procedimientos para la enseñanza, así como también supone el principio de ir desde lo concreto a lo abstracto, de acuerdo con la edad cronológica de los niños. Lo concreto está representado en el aula por los objetos materiales en que se apoya la enseñanza. Se observa la tarea asignada a la educación primaria, despertar y ejercitar las facultades, en este caso, de la atención, y el límite de la enseñanza en cada clase es el cansancio de la misma.

los experimentos, los ejercicios practicados por los niños, el uso de estampas y dibujos, los medios materiales más nuevos o más agradables, y todo cuanto de suyo sea capaz de llamar extraordinariamente la atención de los párvulos, se hace indispensable en dos casos, primero cuando los niños no tienen todavía costumbre de atender a su maestro, y segundo, cuando haya motivos suficientes para creer que la atención está cansada. (Catalán, 1886, p. 287)

En el proyecto de Catalán las diferencias entre adquisición de conocimiento y cultivo de las facultades intelectuales se entrecruzan al punto de confundirse. Aquí el problema de cómo enseñar para despertar las facultades intelectuales, vigorizarlas y dirigir las, que se entiende como el problema del método de presentación de las ideas, fundamentado teóricamente en los contenidos de las facultades intelectuales de los niños.

El raciocinio (...) se encuentra en los párvulos **amortecido** todavía; deber del maestro es darle vida poco a poco, valiéndose al efecto de ciertos **ejercicios** que a la vez que **despierten** aquella noble facultad lleven a la inteligencia de los niños ideas provechosas. (Catalán, 1866, p. 302).

A modo de síntesis, el análisis de las características de las materias se encuentra formulado en términos de cómo cada una permite “cultivar con frutos” las facultades de la inteligencia. Es allí donde hallamos explícitamente la articulación entre el quehacer de los maestros y las facultades de las y los niños, en la medida que al conocer estas facultades podrían “poner en actividad las facultades del entendimiento infantil”. (Catalán, 1866, p. VI)

Así, en la propuesta de Catalán, se materializan dos ideas fuerza acerca de la formación de maestros. En primer lugar, las prácticas de los maestros han de poner en actividad las facultades del entendimiento de los niños, idea que comienza a ser entendida como moderna, en contraposición a lo antiguo, por contraste. En segundo lugar, la posibilidad de destruir las facultades por una impericia de quien educa, es decir, por no tener estos conocimientos. Este argumento redundante en la fundamentación tanto teórica como política de la formación docente:

Con relación a la memoria, poco tendremos que añadir a lo que ya está de ánimo del Magisterio moderno. (...) es preciso conducirla a su verdadero objeto sin embotarla con farragosas e inútiles adquisiciones y sin destruirla con pesos excesivos y superiores a su débil consistencia. (Catalán, 1866, p.23)

## **La psicología a cargo de maestras: las conferencias pedagógicas**

Hasta aquí presentamos el análisis de las fuentes primarias, libros de texto o manuales de Psicología y de Pedagogía empleados en la formación de maestros, que permitieran comprender el papel de los conocimientos psicológicos en la formación de maestros.

Como vimos en el capítulo tres, los textos escritos por maestros egresados en los inicios de la ENP son escasos, a pesar de los designios de los directores fundadores para que se conservaran los conocimientos pedagógicos producidos en esa formación. A pesar de esta limitación encontramos dos registros escritos por maestras normales publicados en 1884 que

testimonian la circulación de conocimientos de la materia psicología en el espacio de formación llamado Conferencias Pedagógicas que tuvieron lugar en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos (Buenos Aires).

Las conferencias pedagógicas constituyeron un ámbito para la formación de maestras y maestros en ejercicio, las mismas se realizaban en los edificios de las escuelas primarias, en donde de manera conjunta quienes asistían -en su mayoría maestros/as- se reunían para tratar temas y problemas acordados de antemano. Temas vinculados a diferentes aspectos de la educación escolar, la práctica de la enseñanza, y potenciales formas de mejorarlas. Las conferencias que analizamos en este apartado se titulan *Educación de la inteligencia y medio de desarrollar sus facultades* y *Objeto y fin de la educación*.

Dos de esas conferencias contienen menciones explícitas a la psicología, una en relación a lo que se denominó desarrollo de la inteligencia, y la otra referida a los fines de la educación (escolar), especialmente en la Argentina. En ellas la psicología explica la existencia de unas facultades en los niños, susceptibles de ser dirigidas y disciplinadas mediante las prácticas docentes, a través de lo cual podría llevarse a cada niño a la perfección. Estas facultades fueron definidas en términos de una supuesta naturaleza humana a la vez física moral e intelectual de las que se desprenden tres grandes dimensiones de la educación, educación física, educación moral y educación intelectual, respectivamente, en sintonía directa con lo que hemos desarrollado en el capítulo dos a propósito de otras fuentes primarias en la dirección de Torres. El propósito central de la educación intelectual o instrucción era el desarrollo de una de estas facultades considerada natural, la inteligencia. La inteligencia se entendía como un arma con la cual el futuro hombre podría defenderse de las personas que intentaran explotarlo, también era considerada el factor de la felicidad y el progreso. Al concebir la inteligencia como el motor de las invenciones humanas o “causa eficiente de la industria”(Echagüe, 1884, p. 73), que implicaba las ciencias, las artes y las letras, la instrucción es lo que movilizará en el sentido del progreso. La inteligencia aparece en contraposición con la ignorancia. La lectura de los conocimientos psicológicos se encontraba mediatizada por un interés práctico, por lo cual resulta evidente que la selección de estos contenidos respondía a propósitos estrictamente pedagógico-didácticos tanto de la formación de maestros para la educación común como de la propia formación docente.

En este contexto y como hemos anticipado, la problemática que hizo posible formular las preguntas por la inteligencia y las demás facultades de los seres humanos son los fines de la educación escolar en general, y en particular los fines o necesidades de la educación de la

república Argentina, desde un planteo filosófico, pedagógico y psicológico y también político.

Los objetos que se trataron fueron los denominados fenómenos psíquicos o facultades del alma: sensibilidad, voluntad e inteligencia. Otros temas que trató la asignatura psicología fueron en general, el hombre, el cuerpo y el alma, la vida, el yo y el no yo, sintetizados en el concepto de vida anímica.

En los fines o propósitos de una concepción de educación hay una concepción subyacente de ser humano que define distintas características a partir de las cuales se analizan diferentes medios para alcanzar esas características. ¿Qué características se le atribuían a los seres humanos como consecuencia de recibir educación escolar? ¿Hay una mirada que supone algún modelo de ser humano? ¿De qué discursos y prácticas provienen esos conocimientos sobre los seres humanos?

En palabras de otra de las maestras con cuyo discurso trabajamos, la misma afirmó:

Todos sabemos que el hombre es una dualidad compuesta de alma y cuerpo y que el alma tiene tres facultades superiores que son sensibilidad, voluntad e inteligencia. (Palacios, 1884)

A simple vista encontramos una terminología filosófica, especialmente en el dualismo cuerpo-alma para explicar la experiencia humana, aunque como veremos, también encontramos la mención a procesos psicológicos, más propia de la psicología moderna. Además, se encuentran las denominadas teorías de las facultades, que explican empleando el término de operaciones o facultades del alma, las operaciones sensitivas, intelectuales y volitivas.

Progresivamente se fue concibiendo la tarea docente como el desarrollo de las facultades naturales de los niños sujetas a leyes naturales. La formación para el ejercicio profesional de la enseñanza primaria implicaba el conocimiento de las leyes que regían esas facultades, y psicología era la asignatura que proveía esos conocimientos.

Resulta de interés señalar el entrecruzamiento de campos discursivos diversos como la pedagogía, la filosofía, la psicología y la formación de maestros profesionales, estrechamente intrincados en los inicios de la psicología en este nivel educativo.

Consideradas estas apreciaciones sobre las facultades naturales de los niños y definida la tarea docente como el desarrollo de aquellas en la niñez, se configuró una problemática a la vez pedagógica y psicológica, la búsqueda de los mejores medios para que maestras y maestros puedan desarrollar las facultades de los niños-alumnos, especialmente se enfatizó la inteligencia. No obstante el *mapa* de conocimientos psicológicos enseñados en la formación

de maestros excedió a las facultades anímicas mencionadas, incluyendo otras que se encontraban estrechamente relacionadas entre sí denominadas funciones de la inteligencia, nos referimos al sentimiento, la percepción (externa/interna), la memoria y la imaginación. En lo que sigue describimos brevemente cada uno de estos conocimientos de la materia psicología que forman parte del análisis de la dimensión contenidos.

En el esquema de las facultades psicológicas trabajado por las maestras en las conferencias pedagógicas, la percepción externa abarcaba el conocimiento del mundo físico o corpóreo. La atención, entendida como la concentración de la mente a un objeto para conocerlo, era la facultad que posibilitaba los demás aprendizajes.

Para describir la memoria, hay una transformación en el modo de entenderla solamente como un depósito donde se almacenaban los conocimientos, deja de ser tratada como una función mecánica, asociativa, y se la vincula al concepto de comprensión y de entendimiento, en tanto que desde esta perspectiva sólo se podría memorizar lo que se comprende o ha pasado por la razón.

La percepción interna se vinculaba a una reflexión sobre uno mismo con el fin de evitar las irregularidades en los sentimientos, por ello, había que procurar que el niño se reconcentre en su conciencia, para “leer en lo más recóndito de ella la ley del deber escrita, por la mano invisible de Dios” (Echagüe, 1884) Por su parte se consideraban dos clases de imaginación denominadas una reproductiva, la otra creadora, íntimamente relacionadas con la memoria, por cuanto reproducía ideas que ya son del dominio de la inteligencia además se estimaba que creaba seres ficticios, imágenes que no habían pasado por los sentidos y que por la combinación de las ideas, las revestía de formas variadas y de los colores más vivos. Hay un especial interés de la maestra que expone sobre el tema en no alejar demasiado la imaginación de la realidad, para no pervertir la imaginación.

En cuanto al juicio, se lo definía como el acto del entendimiento con que se afirma o niega una cosa. Se considera que se desenvuelve desde el hogar, sin que nadie se de cuenta y se continúa en la escuela, es obligación del maestro dirigirle en sus múltiples operaciones. El raciocinio consistía en el resultado lógico de la formación del juicio porque en la órbita de aquel se halla circunscrito este. La significación era entendida como la facultad de manifestar hechos psicológicos por medio de fenómenos orgánicos correspondientes. Y por último, el lenguaje, definido como una colección de signos, instrumento para la transmisión de ideas.

La descripción de cada una de estas funciones de la inteligencia está acompañada en la conferencia de uno o varios ramos del conocimiento (matemáticas, lengua) que maestros y



maestras también han de conocer para poder ejercitar adecuadamente la función en cuestión, además, en algunos casos, se incorporan ejemplos de ejercicios para desarrollarlas.

## **Conclusiones del capítulo cuatro**

Este capítulo ofrece una reconstrucción de la tercera de las dimensiones del análisis de la construcción histórica de una disciplina escolar, la dimensión contenidos de la disciplina escolar psicología en los inicios de la formación de maestros en la Argentina. Ante la ausencia de fuentes primarias directas como el Programa de la disciplina, en la tarea de reconstruir empleamos fuentes diversas: programas de exámenes, manuales de enseñanza y registros de cursos desarrollados por maestras. Revisemos algunos de los principales hallazgos hasta el momento.

### **Los contenidos de la disciplina escolar Psicología en los inicios de la formación de maestros**

Los contenidos de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros corresponden al proyecto de psicología del alemán Christian Wolff (1679-1754). Aunque esa correspondencia no es lineal. Esto quiere decir que uno y otro no coinciden punto por punto sino que los conocimientos originales sufrieron un proceso de descontextualización y de recontextualización como contenidos de enseñanza en la formación de maestros.

Para comprender las particularidades de los contenidos de Psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros, es necesario caracterizar brevemente el proyecto de Wolff.

Wolff trazó diferencias de objetos y métodos específicos, a partir de lo cual distinguió dos psicologías, la psicología empírica y la psicología racional. Esta reflexión metodológica aproximó al psicólogo alemán a la Modernidad.

La psicología experimental se ocuparía de explicar en términos de leyes las facultades del alma o los fenómenos psicológicos, sus atributos y operaciones partiendo de lo que se denominó observación, interna y externa y experiencia. La psicología racional o metafísica abarcaría lo que quedó fuera de esa demarcación. Sus temas fueron el origen, la naturaleza y el destino del alma y de los fenómenos psicológicos, recurriendo exclusivamente al raciocinio, sin referencias extra conceptuales, ni a la observación interna o externa.

La Psicología Empírica de Wolff se ocupó de tres objetos centrales, las facultades psicológicas: Sensibilidad; Inteligencia y Voluntad. Esta psicología a la vez desarrolló cada

una de ellas como parte de su proyecto, dando lugar a una división entre Estética, Noología y Prasología.

En cuanto a psicología en tanto disciplina escolar, la reconstrucción fundamentada en las fuentes primarias permite afirmar que sus temas consistieron en dos grandes ejes. Por un lado, las explicaciones de las operaciones del conocimiento, que incluyeron adquisición, conservación y transformación o combinación de ideas. Por el otro, las operaciones de las tres facultades psicológicas y sus relaciones con las operaciones del conocimiento, clasificadas en perceptivas, reproductivas, transformadoras y constitutivas.

Las operaciones de la Sensación son sentimiento, inteligencia, percepción (externa/interna), memoria, imaginación, voluntad. Las operaciones de la Inteligencia son la asociación de ideas, sus características y fenómenos. Y las operaciones de la Voluntad, la inducción, la abstracción y la generalización, el juicio, el análisis.

Como señalamos más arriba, el mapa de contenidos de la disciplina escolar Psicología presenta diferencias respecto del Proyecto Wolffiano, lo que indica la originalidad que adquirió en la formación de maestros en la Argentina, especialmente en dos cuestiones. La primera es la supresión de reflexiones epistemológicas y metodológicas propias de la psicología empírica, en particular, el requisito de fundamentar la construcción de hipótesis en la observación de hechos de la conciencia. La segunda, la reintroducción de temas y de problemas considerados metafísicos por Wolff, justamente por no cumplir con el requisito recién mencionado. Tal es el caso de la tesis antimaterialista acerca de la superioridad y la espiritualidad del alma, influenciado por la vigencia de Tomás de Aquino. De ello se deduce que la selección de conocimientos realizada en la disciplina escolar Psicología evidencia una enmienda conceptual y metodológica de tinte religioso y antimaterialista que la aproxima a la psicología racional o metafísica, de acuerdo con la división trazada por Wolff.

Los contenidos de la disciplina escolar Psicología en los inicios de la formación de maestros se configuraron a partir de una demanda específica de la formación profesional de maestros de construir un discurso profesional para orientar y legitimar sus prácticas profesionales. A su vez, el establecimiento de esta disciplina escolar introdujo dos supuestos en la formación de maestros. El primero es la existencia de una naturaleza psicológica general en los niños, susceptible de desarrollo a partir de actividades de enseñanza. El segundo, derivado del anterior, es la importancia de que los maestros dispongan de estos conocimientos psicológicos, porque su posesión favorecería el desempeño del quehacer profesional.

En las relaciones entre psicología y educación que tuvieron lugar a partir de la formación de maestros, se fue configurando una problemática a la vez pedagógica, didáctica y psicológica,

la búsqueda de los mejores medios para que maestras y maestros puedan desarrollar las facultades de los niños-alumnos. Ello demuestra la construcción de un ámbito de enseñanza inédito, la disciplina escolar Psicología en la formación de maestros. Un ámbito sin relaciones directas, o al menos no evidentes, ni con la investigación psicológica, ni con las prácticas educativas.

En síntesis, la disciplina escolar Psicología aportó conocimientos teóricos sobre las facultades psicológicas involucradas en el problema pedagógico de la educación intelectual, es decir, en el desarrollo de la inteligencia y sus operaciones.

### **Relaciones entre Psicología y Pedagogía a partir de la formación de maestros**

Tal como hemos visto en el capítulo anterior, en las ocasiones que la disciplina escolar psicología no aparecía en alguno de los planes de estudios analizados, allí se observa un aumento considerable de los temas de la disciplina pedagogía. Al analizar los temas de esta última, se encuentran los que antes figuraban en psicología.

Estos pasajes de temas de una disciplina a otra es un indicador de las relaciones entre Psicología y Pedagogía, a partir de la formación de maestros, en al menos dos direcciones. La primera, las transformaciones en la definición del campo teórico de la Pedagogía, testimoniada en manuales de estudio europeos para la formación de maestros en Argentina. La segunda, articulada a ese proceso, la progresiva construcción del campo de conocimientos específicos de la formación de maestros, a partir de la sistematización, selección y jerarquización de contenidos de múltiples áreas de conocimiento, entre ellos, de la Psicología. El análisis del tratamiento que los manuales de pedagogía hicieron sobre las categorías psicológicas ofrece una vía suplementaria para comprender el lugar de la psicología en la formación de maestros. Los manuales publicados entre 1844 y 1866, leídos desde esta perspectiva, reflejan tres momentos de las relaciones entre pedagogía y psicología en el mapa moderno del curriculum de la formación de maestros.

El primero de esos momentos muestra una escasa síntesis de las diferentes áreas de conocimientos. Para la formación de maestros se adoptan los saberes disponibles, los manuales son más extensos pues pretenden abarcar todo lo posible. A la Psicología se la concibe como una ciencia diferenciada a la que se le reconocen aportes a la comprensión de la naturaleza de los contenidos a enseñar. Ya que explicaría las características de las facultades del alma y, en particular, de la formación de las ideas, base de todo conocimiento posible, y las diferentes operaciones a ella vinculadas: recordar, imaginar, razonar.

En un segundo momento, con la definición del problema a la vez pedagógico, didáctico y, agregamos, psicológico de la Educación Intelectual, se vuelve evidente que la educación formal además de favorecer la adquisición de contenidos debía promover el desarrollo de las facultades de la inteligencia. Aquí, psicología ya no aparece como una ciencia diferenciada de la pedagogía, pero en la propia definición de la educación intelectual se emplean categorías psicológicas como las facultades de la inteligencia y su desarrollo. En la formación de maestros esto se traduce en que Psicología como disciplina escolar favorecería la comprensión de la naturaleza de los niños, su constitución psicológica, para adecuar el orden de la enseñanza al orden de las leyes generales de los fenómenos psicológicos.

Por último, en tercer lugar, cuando aparece la diferencia entre Pedagogía teórica y Pedagogía práctica como síntesis del par educación e instrucción, cobra mayor peso discursivo el objetivo educativo de cultivar con fruto de las facultades intelectuales. La pedagogía teórica, explicaba la organización psicológica y fisiológica de los seres humanos; la pedagogía práctica se ocupaba de los procedimientos para la enseñanza de las diferentes materias.

En síntesis, a nivel de los contenidos, la principal relación entre Pedagogía y Psicología, de engarce, se produce en el problema teórico-práctico de educar, cuya definición fue cambiando a lo largo del tiempo incidiendo así en el lugar de la disciplina escolar Psicología en esa relación.

La principal definición de educación que se instala en los inicios de la formación de maestros en Argentina equiparó educación al desarrollo integral de las facultades de los seres humanos, es decir, el desarrollo de las facultades psicológicas, en especial, de la inteligencia y de sus operaciones.

En consecuencia, si bien se le otorga importancia al desarrollo de la inteligencia, la propia trama teórica del problema pedagógico de la educación intelectual implica desarrollar cada una de las tres facultades del alma, así como del cuerpo, en otras palabras, educar consiste en el desarrollo integral de las facultades psicológicas y corporales del ser humano. En la formación de maestros esto resulta en una innovación teórica con consecuencias en las prácticas educativas. Su tarea queda identificada con participar del “perfeccionamiento humano” y, para que puedan realizarla es importante que los maestros conozcan los modos de influenciar el ejercicio de las facultades, su desarrollo. Y Psicología ofrecía un mapa teórico de estas facultades.

A partir de la demanda específica de la formación profesional de maestros de construir un discurso profesional para orientar y legitimar sus prácticas profesionales se produjo un proceso de síntesis de los saberes disponibles entre los cuales se encontraba la Psicología. En

esas operaciones de síntesis, de selección y de jerarquización de conocimientos, se produjeron pasajes y usos de categorías psicológicas en el discurso pedagógico, redefiniendo de este modo no sólo los contenidos de la formación de maestros, sino los fines mismos de la educación: educar es despertar las facultades intelectuales, vigorizarlas y dirigir las. Por esta vía se incorporan conocimientos psicológicos, definiendo un modelo pedagógico de desarrollo de esas facultades. Es a partir de las explicaciones sobre el desarrollo de las facultades intelectuales que los maestros podrán construir medios y ejercicios para su cultivo. Este interés pedagógico-didáctico no estaba presente en el proyecto wolffiano.

En términos similares estas concepciones o ideas generales se transmitieron en los espacios de formación de maestras. Un testimonio de ello son las conferencias pedagógicas, que evidencian no solo que las maestras fueron formadas en estas ideas, sino que además, ellas podían transmitir las a otras maestras y actores escolares. La formación de maestros en la ENP transmitía a quienes egresaron una visión de la Psicología como campo de conocimientos autónomo respecto de la filosofía y de la antropología.

En suma, la disciplina escolar Psicología en la formación de maestros no fue una simple traslación directa de la Psicología europea de la época al plan de estudios de una institución naciente en Argentina. Existió un proceso de selección de conocimientos de esta última, descontextualizándolos de su proyecto original y recontextualizándolos en la formación profesional de maestros como contenidos de enseñanza a partir del reconocimiento de potencialidades pedagógicas y didácticas. El establecimiento de psicología como disciplina escolar en la formación de maestros instituyó un nuevo ámbito, el de las relaciones entre psicología y educación, a partir de la formación de maestros. Este ámbito fue un campo de confluencias inédito en Argentina. En el próximo capítulo, extraemos algunas consecuencias de estas evidencias.

## Referencias bibliográficas del capítulo cuatro

Alvar Ezquerro, M. (2020): Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua [en línea]. Disponible en [www.bvfe.es](http://www.bvfe.es) [7 de octubre de 2020].

Aranguren, J. (1997): *El lugar del hombre en el universo. 'Anima forma corporis' en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino*. Eunsa.

Araújo, S. F., & Pereira, T. C. R. (2014): *La idea de psicología racional en la Metafísica Alemana (1720) de Christian Wolff*. Universitas Psychologica, 13 (5), 1655-1666.

<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.lipr>

Araújo, S. (2020): *A ideia de uma ciência da alma: Christian Wolff e o surgimento da psicologia científica na Alemanha*. Revista dois pontos. Curitiba, São Carlos, volume 17, número 1, pp. 44-52, agosto de 2020.

Brock, S. L., *Tomás de Aquino*, (2020): En Fernández Labastida, F; Mercado, J.A. (editores), Philosophica: Enciclopedia filosófica on line, Recuperado de: <http://www.philosophica.info/archivo/2013/voces/aquino/Aquino.html>

Heidegger, M. (1938): *La época de la imagen del mundo*, en: Caminos de bosque. Alianza. 2010

Obiols, G. A.; Agratti, L. V. (1994): *Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de texto*. Serie Pedagógica (1), 83-92. En Memoria Académica. Recuperado de:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2522/pr.2522.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2522/pr.2522.pdf)

Talak, A.M. (2008): *La invención de una ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896-1919)*. (tesis inédita de doctorado en historia) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Fecha de la defensa: 27 de octubre de 2008.

Vidal, F.(2006): *Las ciencias del alma en los siglos XVI - XVIII*. Capítulos I y IV. Traducción de Pablo Pavesi. Cátedra I de Historia de la psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de:

[http://www.elseminario.com.ar/Biblioteca/Vidal\\_Ciencias%20de%20alma\\_cap%201.pdf](http://www.elseminario.com.ar/Biblioteca/Vidal_Ciencias%20de%20alma_cap%201.pdf)

## **Fuentes primarias empleadas en el capítulo**

Anónimo, *Programa de examen de la asignatura Pedagogía*, publicado en la Revista de educación, publicación oficial del consejo general de Educación de la provincia de Buenos Aires en junio de 1885 (pp. 500-501).

Anónimo, *Programa de examen de la asignatura Psicología*, publicado en la Revista de educación de la ciudad de La Plata en junio de 1885 (pp. 527-529).

Avendaño, J. (1844): *Manual completo de instrucción primaria, elemental y superior: para uso de los aspirantes a maestros y especialmente de los alumnos de las escuelas primarias de provincia*. (tomo uno). (Fondo histórico Escuela Normal de Paraná).

Avendaño, J.; Carderera, M. (1850/ 1865): *Curso elemental de pedagogía* (fondo histórico Escuela Normal de Paraná).

López Catalán, J. (1866): *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos: obra indispensable a los maestros de esta clase, ventajosa a los elementales y superiores, y útil a los padres de familia*. Tomo tercero. Educación Intelectual. Barcelona.(fondo histórico Escuela Normal de Paraná).

Monlau, F. (1871): *Elementos de psicología*. Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra. Madrid. España. onceava edición. La versión de la ENP es de 1869. (Fondo Histórico Escuela Normal de Paraná 1314)

Torres, J.M. (1880): *Informe del director*, manuscrito: Plan de estudios para la escuela normal superior del Paraná. enero. (Archivo Escuela Normal de Paraná)

## **CAPÍTULO CINCO**

### **El establecimiento de la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en la Argentina (1871-1896)**

Porque el “texto del saber”, nunca es otra cosa que una colección de piezas y fragmentos cosidos más o menos prolijamente.

**Yves Chevallard**

La profesión de la enseñanza requiere de tanta o mayor preparación como ninguna otra. A la idoneidad individual del maestro ha de añadirse la serie de conocimientos adquiridos y los resultados averiguados ya, si no se quiere que cada maestro invente el arte de enseñar y lo deje morir con él, para renacer de nuevo con el que le sucede.

**D. F. Sarmiento**

#### **Introducción**

A modo de conclusión del recorrido, aquí volvemos a las preguntas iniciales que orientaron la investigación del establecimiento de Psicología como una disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en la Argentina, en la Escuela Normal de Paraná. Este recorrido implicó la reconstrucción de tres dimensiones de análisis: génesis, objetivo y contenidos.

A continuación, presentamos esquemáticamente los principales hallazgos vinculados con cada dimensión de análisis y luego, dado que esta tesis se inscribe en el contexto institucional de la docencia universitaria, ensayamos a modo de epílogo algunas consecuencias que desprendemos para el trabajo actual en lo que denominamos las relaciones entre psicología y educación en la formación docente.

#### **Génesis de la disciplina escolar psicología**

La tesis muestra la importancia de estudiar las relaciones entre psicología y educación a partir de la especificidad de la formación de maestros. La categoría disciplina escolar permite captar esa singularidad para diferenciarla de las disciplinas académicas universitarias y, las dimensiones génesis, objetivo y contenido disciplinar muestran la construcción histórica de una disciplina escolar.

La génesis institucional, curricular y teórica, son tres aspectos que dan cuenta del inicio de la transformación de categorías psicológicas en contenidos de enseñanza en la formación de maestros.



La génesis institucional remite a las particularidades del proyecto de institución de la Escuela Normal de Paraná y a la influencia de su estructura organizacional en el establecimiento de la disciplina escolar psicología. Al asignar y distribuir espacios, propósitos, personal, y otros recursos, la formación de maestros materializó una diferencia entre teoría y práctica, disponiendo su enseñanza en espacios físicos diferenciados: el Curso Normal, donde tendría lugar la formación teórica y la Escuela Primaria de Aplicación, en donde los futuros maestros se formaban en las prácticas de la enseñanza.

La génesis curricular comprende las decisiones que influyeron en la selección y transformación de conocimientos psicológicos para su enseñanza, en íntima relación con los modos en que se definió la enseñanza profesional de maestros. Así observamos que la psicología adquirió un lugar en forma temprana como un área específica de esta formación profesional, que se materializó en las concepciones pedagógico-didácticas en las cuales se formaban a los futuros maestros.

La génesis teórica, trata en profundidad el problema teórico y práctico de formar a maestros en concepciones modernas de educación, como veremos más adelante, la educación intelectual, y el lugar que allí se le otorgó a la psicología.

En conjunto, la génesis de la disciplina escolar psicología en los inicios de la formación de maestros en la Argentina, se ubica en el proyecto e implementación de esta formación.

Tal como adelantamos en el capítulo dos, si bien psicología ya aparecía en el primer Plan de Estudios (1871-1876), no llegó a desarrollarse sino hasta el tercer Plan (1880-1886), y en 1881, en la dirección del español Torres, se designó al primer docente de esta disciplina escolar, un maestro egresado de la Escuela Normal de Paraná, el entrerriano Tomás Milicua. Tal como vimos en el capítulo tres, en estos momentos iniciales, el título de maestro normal habilitaba al ejercicio del magisterio y también a la enseñanza en la formación de maestros

La psicología tenía asignadas tres horas semanales en el cuarto año, se desarrollaba en el Curso Normal, esto es, tenía un carácter teórico. Esto quiere decir que no eran evidentes sus relaciones con la enseñanza de las Prácticas Profesionales en el Departamento de Aplicación, lo que permite conjeturar un enfoque marcadamente teórico, general y descontextualizado.

El proyecto y la implementación de la formación de maestros profesionales que se consolidó con la apertura de la escuela Normal de Paraná, fue el proceso que posibilitó el establecimiento de la disciplina escolar psicología en esa formación.

Este acontecimiento produjo, entre otras, cuatro consecuencias. La primera, la fundación de las relaciones modernas entre psicología y educación. La segunda, brindar la estructura institucional que posibilitó la autonomía de la psicología respecto de otros campos de

conocimiento, por ejemplo, de la filosofía. La tercera, instituir la psicología como un área específica del currículum del magisterio. La cuarta, generalizar el uso de categorías psicológicas en una población más amplia, difundiendo el supuesto de la existencia de una naturaleza psicológica humana como forma de comprender a los niños-alumnos, y por extensión, a la población en general.

### **Objetivo de la disciplina escolar psicología**

Como desarrollamos en el marco teórico, en general las disciplinas escolares aportan contenidos de enseñanza al servicio de un objetivo educativo, no del todo explícito, que ha de ser estudiado en los textos oficiales, pero también en las prácticas efectivas. Además, los contenidos de las disciplinas escolares son medios empleados para cumplir esos objetivos, con lo cual, aquellos pueden ir cambiando mientras los objetivos pueden permanecer.

En consecuencia, el objetivo de la psicología como disciplina escolar y sus contenidos se articulan a los propósitos más generales del proyecto de formación vinculado con la organización del Estado argentino. En este caso, el problema político más amplio sería construir unos lazos culturales comunes en una población heterogénea y favorecer cierto desarrollo cultural que propiciará mayor calificación en esta población para el empleo.

Pero, como trabajamos en la revisión bibliográfica, para evitar subsumir la especificidad de la institución de la formación de maestros en procesos sociales más amplios, hay que considerar tanto el objetivo particular de esta formación como las ideas pedagógico didácticas. Recapitulando lo trabajado, el objetivo de la primera Escuela Normal fue formar maestros profesionales para la educación primaria. Y, la concepción pedagógico didáctica en la cual se formó a los maestros en sus inicios fue la educación intelectual, cuya idea central era que la buena enseñanza es la que despierta, cultiva y vigoriza las facultades psicológicas de los niños alumnos.

Cuando se analizan los fines de la educación de esta concepción pedagógico didáctica para extraer el objetivo de la psicología en tanto disciplina escolar, es difícil diferenciar los aportes de la pedagogía, de la didáctica y de la psicología, cuestión que remite a las relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Psicología que tienen lugar con la institucionalización del magisterio en Argentina.

En los inicios de la formación de maestros en la Argentina la problemática didáctica se definió como una cuestión de método y sus fundamentos, teóricos, fueron psicológicos.

Así, el objetivo de la psicología como disciplina escolar en la formación profesional de maestros fue informar acerca de la naturaleza psicológica de los niños, para poder ejercitarlas y desarrollarlas mediante actividades de enseñanza. En síntesis, para poder enseñar en forma profesional, se requerían conocimientos que expliquen estas facultades, en especial, cuáles eran y cómo se desarrollarían sus operaciones.

La psicología académica europea se introduce en la formación de maestros en la Argentina a partir de considerar que estos conocimientos tienen un valor operativo, también llamado capacidad persuasiva de una disciplina escolar.

Para el caso que analizamos, el valor operativo fue más supuesto que efectivo. La psicología se incorporó a esta formación a partir de promesas, supuestos y demandas particulares de un proyecto de formación, específicamente a partir de que en su horizonte teórico y práctico se visibilizó el supuesto de una naturaleza humana, psicológica, a desarrollar a partir del ejercicio profesional del magisterio. Esa naturaleza implica unas facultades psicológicas que se desarrollan en un orden específico y en forma general, común a los seres humanos.

A este supuesto, en un trabajo de reconstrucción, lo expresamos de la siguiente manera: la psicología indica a los maestros las claves teóricas de la naturaleza psicológica de los niños para que puedan educarles de la mejor manera.

Este supuesto no provino de investigaciones empíricas del campo de la psicología ni del campo de la pedagogía o de la didáctica. Instalado este supuesto aparece la promesa de que el conocimiento de estas facultades hará posible la buena enseñanza.

### **Contenidos de la disciplina escolar psicología**

Los conocimientos psicológicos que en la Argentina se institucionalizaron como contenidos de enseñanza de la disciplina escolar psicología a partir de la Escuela Normal de Paraná no eran positivistas, sino que sin coincidir punto por punto, los contenidos de esa psicología corresponden al proyecto de psicología empírica del alemán Christian Wolff (1679-1754).

La dimensión contenidos de la disciplina escolar psicología, abordó las facultades del alma explicadas en términos psicológicos, provistas de unas operaciones. De las tres facultades, inteligencia, sensación y voluntad, a la que más espacio se le dedicó en los contenidos es a la inteligencia de los seres humanos y sus operaciones: atención, percepción, memoria, imaginación, reflexión y juicio.

La organización de estos contenidos presentó los procesos psicológicos mencionados en un orden lógico de su surgimiento y desarrollo, así como también las formas en que se podrían

desarrollar estas operaciones a partir de la enseñanza. Este orden se asemeja a una metáfora arquitectónica. Así, cada una de las operaciones de la inteligencia es un peldaño que los maestros han de recorrer para cumplir los propósitos de la educación común.

Las ideas en cuestión elaboran un problema de mayor complejidad, la educación intelectual, entendido como el desarrollo integral de estas facultades psicológicas mediante las prácticas profesionales de maestros diplomados. Tal como hemos visto en capítulos anteriores, la educación intelectual no fue un problema estrictamente psicológico sino que formó parte de las ideas pedagógico-didácticas que se enseñaron a los primeros maestros profesionales en la Argentina, es decir, la educación intelectual es una clave de lectura para analizar los inicios de las relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Psicología en los inicios de la formación de maestros en nuestro país. La indagación de estas relaciones merecen una investigación particular.

Con la naturaleza psicológica de los niños en el horizonte profesional de los maestros modernos, la innovación teórica tuvo consecuencias, un ejemplo de ello es la desestimación de los castigos físicos como recurso pedagógico.

En cuanto a las características epistemológicas de los contenidos de la disciplina escolar psicología, el proceso de transformación de conocimientos que dio lugar a psicología como un área específica de conocimientos profesionales en los inicios de la formación de maestros, omitió específicamente las referencias epistemológicas y metodológicas sobre la construcción de principios y hechos psicológicos del proyecto wolffiano.

Además, incluyó algunas enmiendas conceptuales de tinte religioso y hasta metafísico, como la tesis de la espiritualidad del alma. Es decir, que se eliminó lo que aproximaba las producciones de Wolff a la modernidad.

De este modo, la supresión de la reflexión metodológica acerca de la producción de conocimientos psicológicos les privó también de sus raíces históricas, favoreciendo un proceso de abstracción y descontextualización de los contenidos.

En cuanto a los contenidos de la disciplina escolar psicología, no puede afirmarse que esta disciplina produjo nuevos conocimientos. Si bien los contenidos de una disciplina escolar son algo diferente que la simple traslación de conocimientos ya existentes, para el caso analizado lo ajustado es afirmar que las demandas específicas de la formación de maestros le imprimieron un carácter novedoso a la psicología de Wolff. En consecuencia, la institucionalización de esta formación, en la Argentina, recuperó saberes preexistentes otorgándole propósitos que no les eran propios.

Así, la formación de maestros dio lugar a propósitos educativos que no existían en el contexto original de producción de la psicología alemana. Esos propósitos, como vimos, consisten en un supuesto sobre el valor o el papel de la enseñanza de la psicología que originaron el objetivo y la matriz de la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en nuestro país.

### **La matriz escolar en la enseñanza de la psicología en los inicios de la formación profesional de maestros**

Siguiendo a la R.A.E., el término matriz evidencia un instrumento, un molde que permite dar forma a algo. En el caso se trata del objetivo de la psicología como disciplina escolar, el cual operó como el molde que transformó los conocimientos psicológicos provenientes de Alemania en contenidos de la enseñanza en la formación de maestros profesionales.

El núcleo de esta matriz se encuentra en el objetivo disciplinar, que a su vez se sostiene en la estructura curricular de la formación de maestros. Esta cuestión lleva a revisar una de las características de la dimensión contenidos de las disciplinas escolares, como hemos visto en el marco teórico, si bien los contenidos de una disciplina pueden cambiar, los objetivos tienden a permanecer a pesar del paso del tiempo y de las transformaciones en las disciplinas académicas.

La matriz escolar en la enseñanza de la psicología se basó fundamentalmente en la configuración de conocimientos teóricos, abstractos y descontextualizados, privilegiando la misión de la enseñanza por sobre la producción de nuevos conocimientos. Como consecuencia, al ocultar sus raíces históricas, permitió un alto nivel de generalización de esos contenidos psicológicos y, a la vez, consolidó la concepción de teorías generales de los procesos psicológicos, independientemente de los contextos y de los individuos o los colectivos.

En los diferentes capítulos, al encontrar evidencias sobre las raíces históricas de la psicología como disciplina escolar en la formación de maestros, mostramos que las relaciones entre psicología y educación llevan el sello histórico y epistemológico de la época en la cual se configuraron esas relaciones.

La matriz o tradición de enseñanza de conocimientos psicológicos en los inicios de la formación de maestros en Argentina tuvo tres rasgos: la perspectiva epistemológica naturalista; la supresión de la reflexión metodológica acerca de la producción de esos

conocimientos y la enseñanza de teoría y de práctica en espacios físicos diferenciados, que dio lugar a una concepción de práctica subordinada a la teoría.

Sintéticamente considerados cada uno de estos rasgos, los procesos psicológicos se entendieron desde una perspectiva naturalista, es decir, en tanto fenómenos de la naturaleza históricamente invariantes. Con la supresión de la reflexión metodológica acerca de la producción de esos conocimientos psicológicos, en conjunto, estas características no permiten captar ni la especificidad de los contextos educativos escolares, ni las demandas específicas de la formación de docentes profesionales o de los usos específicos de estos conocimientos en los contextos laborales.

Si bien esta innovación teórica tuvo consecuencias favorables para la formación docente, vistas desde el presente, evidencia una concepción de práctica subordinada a la teoría, que elude la posibilidad de construir problemas a partir de las prácticas profesionales, porque los invisibiliza. Al concebir la práctica profesional como una aplicación de la teoría encontrada en la formación, difícilmente se puedan construir interrogantes sobre esa práctica que conduzcan a nuevos conocimientos, cuestión que ampliamos en el epílogo.

## **Conclusiones del capítulo cinco**

En primer lugar, ubicamos la génesis de la psicología como disciplina escolar en la Argentina entre 1871 y 1896, la cual adquiere relevancia ante el problema político e institucional de formar maestros profesionales para la enseñanza primaria con la apertura de la Escuela Normal de Paraná. Se mostró que antes de sus desarrollos universitarios, modernos, la psicología en la Argentina se estableció como una disciplina escolar en la formación de maestros.

En segundo lugar, el objetivo de esta disciplina fue informar acerca de la naturaleza psicológica de los niños, para poder ejercitarlas y desarrollarlas mediante actividades de enseñanza. Esta psicología no fue positivista, sino que se inscribió en la Psicología empírica del alemán Christian Wolff, con ciertas variaciones introducidas por operaciones de descontextualización y recontextualización en la formación de maestros. En los inicios de esta disciplina el principal objeto psicológico fue la inteligencia y no, el aprendizaje o la disciplina.

En tercer lugar, la psicología se incorporó a esa formación a partir del supuesto de explicar teóricamente la naturaleza psicológica de los niños. Ese supuesto no proviene de

investigaciones empíricas, sin embargo operó como el principal argumento sobre el valor de incorporar la psicología en la formación.

En cuarto lugar, a partir del objetivo y el supuesto sobre el valor y el papel de la enseñanza de la psicología se produjo a una matriz de enseñanza de conocimientos teóricos, abstractos y descontextualizados, desde una perspectiva naturalista que permitió un alto nivel de generalización de los contenidos. Al llevar consigo el sello histórico y epistemológico de la época en que se construyó, el objetivo sostiene a la matriz disciplinar, que permanece refractaria a las transformaciones sociales y a las contingencias del presente. Las raíces de la enseñanza de conocimientos psicológicos en la formación de docentes se encuentran en esta matriz, y en el objetivo de la disciplina escolar psicología.

En suma, el proceso de transformación de conocimientos psicológicos en contenidos para la enseñanza se produjo a partir de operaciones de descontextualización respecto de un campo de conocimientos inicial, el proyecto de psicología empírica de Christian Wolff y luego, su recontextualización en un ámbito diferente, es decir, en la formación de maestros en la Escuela Normal de Paraná.

## **Epílogo: Notas actuales sobre las relaciones entre psicología y educación en la formación docente**

### **Puntos de partida**

Finalmente, realizamos aquí una reflexión a partir de dos de los interrogantes iniciales que presentamos en la introducción del capítulo uno: ¿qué nos autoriza a profesionales de la psicología a enseñar conocimientos psicológicos a futuros maestros y maestras? y, ¿qué es lo que aporta esta enseñanza a la formación y al ejercicio profesional del magisterio?

Estas preguntas, arraigadas en nuestras prácticas de la enseñanza en la universidad, nos llevaron al campo de la historia para intentar responderlas y habilitar un recorrido. Esta investigación es ese camino. El problema central, entonces, fue la transformación de los conocimientos psicológicos, europeos, en contenidos de enseñanza de la disciplina psicología en los inicios de la formación de maestros en la Argentina, que al comienzo de este capítulo sintetizamos como un proceso de descontextualización y de recontextualización.

Como esta tesis se enmarca en una maestría en docencia universitaria, ensayamos algunas ideas sobre el lugar actual de la psicología en el curriculum de la formación de docentes de nivel primario. Con tal fin, a continuación comparamos las similitudes y diferencias de los

principales hallazgos de esta investigación con un caso de la actualidad, que trabajamos con anterioridad. (Amarillo, 2019).

En esa ocasión, nos incorporamos a las discusiones del campo de la Formación Docente a cargo de universidades públicas argentinas, en tanto campo delimitado de conocimientos, de investigación y de problemáticas propias, que constituye un atravesamiento central de cualquier disciplina académica que se incorpore a esta formación. Consideramos las relaciones entre Psicología y Educación, en la formación universitaria de maestras y maestros en el presente, desde una perspectiva curricular y epistemológica, utilizando como fuentes los planes de estudio y entrevistas a docentes titulares de las cuatro cátedras universitarias que configuran el núcleo sujetos y aprendizajes<sup>93</sup>.

Al conocer la existencia y analizar la meta de la formación docente (CFE, 24/07), entendimos que el principal propósito de la formación docente contemporánea es la construcción del juicio profesional, que se encuentra a medio camino entre el enciclopedismo y la tarea de reconstrucción crítica en los contextos laborales.

Se visibilizó el problema del bajo impacto de la formación docente inicial, es decir, el escaso impacto de la formación docente inicial o en los primeros desempeños profesionales de las y los graduados.

Sin ánimos de abordar exhaustivamente un problema complejo como aquél, en ese primer trabajo la identificamos como una problemática transversal de la enseñanza de conocimientos psicológicos en esa formación. Y, profundizando en una de sus líneas, focalizamos en las relaciones entre teorías educativas y prácticas docentes.

Para definir esas relaciones, distinguimos una relación aplicacionista y una ejemplificadora. En la relación aplicacionista, la práctica se encuentra al final de la formación, como aplicación de los fundamentos teóricos. En la relación ejemplificadora, la práctica se ubica al comienzo, y la teoría se inserta a modo de explicación posterior. (Terigi y Diker, 2008, p. 94). En pocas palabras, en cualquier proyecto de formación se expresa algún modo de relación entre teoría y práctica.

---

<sup>93</sup> El trabajo final integrador al cual aludimos fue realizado para obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria por la UNL, fue aprobado y defendido en mayo de 2019. En ese texto realizamos un análisis curricular y epistemológico del conjunto de cuatro asignaturas que conforman el núcleo denominado "Sujetos y Aprendizajes". Las mismas están insertas en el Profesorado de Educación Primaria, Orientación Rural de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. El plan de estudio trabajado, casi sin variaciones, es el mismo para los profesados de educación primaria e inicial de esa facultad. Esta carrera hereda la tradición de formación de maestros de la Escuela Normal de Paraná, inicialmente en el nivel secundario, y en la actualidad en el nivel universitario.



En ese trabajo inicial la indagación se abrió hacia el análisis de la enseñanza de la psicología en un conjunto de cátedras universitarias de la formación de maestras y maestros. Quedó en evidencia una enseñanza fuertemente centrada en la transmisión de conceptos psicológicos, sin relaciones con investigaciones ni con el análisis de los obstáculos en el ejercicio del magisterio.

### **La psicología en la formación de maestros**

A continuación analizamos similitudes y diferencias entre la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en la Argentina, y cátedras universitarias de psicología en la formación de maestros y maestras en el presente.

### **Ubicación en el nivel del sistema educativo y misión preponderante del nivel**

En los inicios de la formación de maestros profesionales, las relaciones entre psicología y educación se establecieron en el nivel secundario del sistema educativo mientras que, en la actualidad, se encuentran repartidas entre el nivel terciario y universitario.

En contraste con las misiones de las universidades argentinas a partir de la reforma universitaria, esta formación profesional de maestros se desarrolló por un circuito alternativo y se basó fundamentalmente en la docencia. De este modo se promovieron culturas institucionales centradas en la enseñanza, más que en la producción de nuevos conocimientos o en la investigación.

Desde el plano normativo podría suponerse que la diferencia de niveles en el sistema educativo bastaría para definir diferencias en los objetivos específicos de cada nivel, no obstante, por las particularidades del contexto institucional del caso estudiado en la actualidad, en las cátedras universitarias analizadas, la misión de la universidad que sobresale es la docencia, a excepción de algunas menciones a la investigación, o al tratamiento de investigaciones como un modo de aproximarse a la realidad de las prácticas profesionales, aunque sin detalles de cómo se produciría esa reconstrucción en los contextos laborales.

En síntesis, entre la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros, y la psicología como cátedras universitarias en esa formación, hay diferencias en cuanto al nivel del sistema educativo en el cual se insertan, no así en cuanto a la escasa articulación entre docencia, extensión e investigación. La misión que predomina en el caso analizado en la actualidad es la docencia.

## **Contenidos psicológicos**

En cuanto a los objetos psicológicos que se trabajan como contenidos de enseñanza, al inicio de la psicología como disciplina escolar la categoría central era la inteligencia y su desarrollo, articulado al problema de la educación intelectual que analizamos en el capítulo anterior. En la actualidad, en el caso indagado en la formación universitaria, se abordan dos grandes objetos de estudio, los aprendizajes denominados escolares y el desarrollo desde un enfoque psicológico, con especial énfasis en las perspectivas constructivistas identificadas con Jean Piaget y Lev Vigotsky, aunque no faltan referencias a otras, como el psicoanálisis de Sigmund Freud, Donald Winnicott y Jacques Lacan.

## **Criterios de selección de conocimientos y su transformación en contenidos de enseñanza**

Tal como señalamos en el capítulo anterior, los conocimientos psicológicos de la disciplina escolar psicología provienen del proyecto de psicología empírica del alemán Christian Wolff. A este proyecto, las demandas de la formación de maestros le imprimieron objetivos educativos que no le eran propios. En este sentido, los criterios de selección de esos conocimientos para ser transformados en contenidos de la disciplina escolar respondieron a estas demandas específicas. En el trabajo de 2019 destacamos tres criterios de selección de conocimientos psicológicos para su enseñanza. El primero está expresado en términos de un aporte potencial de esos contenidos al ejercicio profesional del magisterio, sin explicitar. El segundo, son los contenidos mínimos del Plan de Estudios (Resolución UADER CS N° 1741/13), reproducido en los programas analizados y la interpretación que cada docente titular realizó al diseñar el programa que presentó en un concurso ordinario o equivalente. El tercero es lo que se denomina la historia de la cátedra, en el sentido de un armazón heredado de la asignatura previa al concurso realizado por una docente titular actual, que fue parte de un equipo de cátedra anterior. Sólo en una de las tres cátedras analizadas encontramos una clara delimitación de la perspectiva epistemológica desde donde se propone trabajar, así como también dos criterios epistemológicos: el trabajo de problematizar la raíz biologicista y maduracionista de los conocimientos psicológicos que se trabajan en esa asignatura y una preocupación explicativa por los problemas del campo por sobre la derivación de explicaciones acerca de las prácticas educativas en contextos escolares.

## **El lugar de la psicología en la formación de maestros: antes y ahora**

En los capítulos precedentes, vimos que en los inicios del campo de la formación docente en Argentina, la psicología como disciplina escolar tuvo un lugar de privilegio al ser establecida

en el lugar de fundamento teórico de las prácticas de la enseñanza, operando como una brújula sobre la supuesta naturaleza psicológica humana. Es decir que, con la definición de la enseñanza como un problema de método, la psicología brindaría sus fundamentos teóricos, la naturaleza psicológica humana.

A mediados del siglo veinte ese lugar central de la psicología en la formación de docentes se transformó a partir de la introducción de otras disciplinas y de la conformación del campo de las ciencias de la educación (Southwell, 2003), a partir de lo cual la psicología compartió su papel protagónico.

No obstante, el caso indagado permite afirmar que el objetivo actual de las cátedras de psicología analizadas es ofrecer a los futuros docentes explicaciones teóricas sobre la naturaleza psicológica tanto de los aprendizajes escolares, como del desarrollo humano y de las características psicológicas de alumnos y alumnas, bajo el supuesto que estas explicaciones permitirían tomar decisiones en los contextos de ejercicio profesional. No obstante, no se explicita el modo esperado de cómo se producirían esas articulaciones en las prácticas profesionales.

En la actualidad, la referencia a una supuesta naturaleza psicológica humana se observa en las referencias conceptuales de la formación docente en torno a aprendizajes escolares, a las características de los alumnos y alumnas y al desarrollo humano que, a pesar de la incorporación de disciplinas como la antropología, en su mayoría continúan siendo conocimientos psicológicos. A pesar de ello, en el trabajo anterior concluimos:

las y los estudiantes de magisterio en su formación docente inicial se forman con conocimientos provenientes de prácticas profesionales psicológicas, cuando las características y metas de la profesión para la cual se forman, la docencia de nivel primario, son diferentes (Amarillo, 2019, p. 53)

### **Argumentos sobre los aportes de la psicología a la formación**

Un aspecto adicional en donde encontramos diferencias es a nivel de los campos de conocimiento que operan como fundamentos de la formación de maestros, cuestión que se entrecruza con el papel o lugar que la psicología desempeña allí. A lo largo de la tesis, a esto lo hemos trabajado como el objetivo de la disciplina escolar.

En cuanto a una síntesis de los objetivos actuales, prevalece la finalidad explicativa de los problemas del así llamado campo disciplinar, otorgada a la selección de conocimientos realizada, más que su preocupación por las demandas de las prácticas educativas lo que permite afirmar que el objetivo, en la actualidad tiene un propósito de formación teórica, es

decir, aportar fundamentos psicológicos acerca del aprendizaje y del desarrollo, para informar las decisiones profesionales en el ejercicio de la enseñanza.

En el caso analizado, si bien se refieren con claridad a los campos académicos Psicología y Antropología, en el caso de la primera se diferencian dos áreas de la psicología, por un lado, la psicología del desarrollo y por el otro la psicología que proponemos denominar en sus relaciones con la educación, para evitar sobreentendidos con la Psicología de la Educación. Como hemos mostrado en los antecedentes en investigaciones actuales nacionales, al menos en el ámbito de la enseñanza de la formación de docentes se sobreentiende que las relaciones entre psicología y educación para la formación de maestros en Argentina formarían parte de la así llamada Psicología Educacional. Consideramos que es necesario diferenciar la producción y el uso de los conocimientos psicológicos a partir de la especificidad de los roles profesionales para los cuales se emplean, por un lado, el rol del profesional en psicología, por el otro el rol del profesional en la docencia de cada nivel educativo que se considere.

En la actualidad, en gran medida, continúa operando el supuesto del aporte potencial de la selección de contenidos en función de la tarea docente, aunque sin definiciones explícitas de cuáles serían esos aportes, o cómo se desarrollarían. Tampoco son evidentes los modos esperados de reconstrucción de conocimientos psicológicos en los contextos laborales.

Esto es, sin dudas, un indicador de lo que más arriba denominamos legitimidad o capacidad persuasiva de la disciplina psicología en la formación docente en el presente.

Los argumentos sobre los posibles aportes de la disciplina a la formación son definidos en términos de potencial más que efectivo, al igual que ocurría con la psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación profesional de maestros.

No sin matices, en el análisis de las diferentes cátedras estudiadas en la actualidad se encuentran indicadores de la vigencia de la tradición de la psicología como disciplina escolar por sobre la pertenencia a algún campo académico.

### **Líneas a seguir**

Para finalizar, el camino realizado permite argumentar que el reconocimiento de la especificidad de las relaciones entre Psicología y Educación para la Formación Docente a cargo de universidades públicas argentinas favorece la revisión de objetivos y contenidos actuales de Psicología, así como también la matriz de conocimiento o tradición de enseñanza dominante.

Las cátedras de psicología en carreras de formación docente no pertenecen a la tradición denominada psicología educacional, sino que hunden sus raíces en la psicología como

disciplina escolar para la formación de maestros y sus objetivos. Por lo tanto es necesario continuar investigando la producción académica de conocimientos en las relaciones entre psicología y educación en la Argentina para la formación universitaria de docentes de nivel primario. Además, es necesario desplegar acciones similares en la formación de nivel terciario.

En tanto encontramos indicadores de la vigencia de la matriz o tradición de enseñanza de los inicios, que permanece refractaria a las transformaciones sociales y a las contingencias del presente, se abrieron caminos que vuelven necesaria la revisión histórica de su objetivo y contenidos de enseñanza, permitiendo la posibilidad de nuevos interrogantes y enfoques para argumentar los sentidos de la inclusión de la psicología en la formación de docentes.

En los inicios de la formación de maestros en la Argentina la disciplina escolar psicología llevó las marcas epistemológicas de la época, entre otras, el naturalismo, que se encuentra en el objetivo de la disciplina escolar. En consecuencia, incorporar la historicidad de las categorías psicológicas permite revisar el naturalismo implícito a modo de marco epistémico en el supuesto de la existencia de una naturaleza psicológica humana.

A partir de esta diferenciación, investigaciones futuras podrían identificar periodizaciones sobre las relaciones entre psicología y educación en la formación de maestros. En esta tesis trabajamos el período de los inicios (1871-1896); no obstante, es necesario continuar el mapeo hasta la actualidad, lo que supone analizar las continuidades y discontinuidades de las relaciones entre la psicología como disciplina escolar y como disciplina académica en la Argentina, hasta el presente.

## **Referencias bibliográficas**

Amarillo (2018): Perspectivas epistemológicas en torno a la noción de sujeto y aprendizaje en la formación docente en el nivel universitario. El caso del núcleo “sujetos y aprendizajes” del profesorado de educación primaria-orientación rural de la Unidad Académica Almafuerde, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. (Trabajo final de la especialización en docencia universitaria, no publicado).

Menin, Ovide (2003): Psicología de la educación del adulto. Editorial Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

Scavino (2004) Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación desde una perspectiva histórica. En: Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Nora Elichiry (comp.) Editorial Manantial. Buenos Aires

Temporetti, Félix (2005): ¿teorías del aprendizaje? Maestrías de Docencia Universitaria y Didácticas Específicas, UNL y UBA.

Temporetti, Félix (2006): Teorías psicológicas y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Temporetti, F. (2013): el estudio científico de los fenómenos humanos y el lugar de la psicología. En (aavv): acercarse a la investigación científica. Rosario, Santa Fe. Editorial Laborde.

Zimmerman, M. (2001): “Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate”. En dónde y cómo se aprende. Temas de psicología educativa. Elichiry, N. (comp). Buenos Aires. Editorial EUDEBA.

Palacios, Isolina (27 de abril de 1884): Objeto y fin de la educación. Conferencia dada en San Nicolás de los Arroyos, Sub-preceptora de la escuela elemental de niñas número 5. En: El monitor de la educación común. Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación.

## Bibliografía general

Casarin, M. (2004): investigación y escritura en ciencias sociales: Técnicas y procedimientos. disponible en:

<https://catedrataller.files.wordpress.com/2014/06/casarin-m-2004-investigacion-y-escritura-en-ciencias-sociales-tc3a9cnicas-y-procedimientos.pdf>

Casarín, M., Irastorza, C. (2020): De la arcilla a la nube: escribir ciencia: normas y estrategias. Universidad Nacional de Córdoba

Cassany, D. (1993): *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Eco, U. (1987): *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Gedisa

Haskins, C.H. (2013): *El surgimiento de las universidades*. Universidad de Palermo. Buenos Aires.

Helver Barrera Martínez, C. (2016): *La ilustración: impacto sobre América Latina* [www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43352/articulo12.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43352/articulo12.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Marín, M. (2015): *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.

Miguelés, M. A., Grinóvero, N. (2012): *Formación docente de Nivel inicial... huellas, tradiciones y prospectivas*. Instituto superior de Diamante. Departamento de investigación. Departamento de capacitación. Proyecto de investigación para la producción educativa. Informe final.

Mira López, L. y Homar, A. (1939): *Educación pre-escolar. Su evolución en Europa, en América y Especialmente en la República Argentina*. El Ateneo.

Gomel, M. (2008): *Una aproximación a las articulaciones entre Psicología y Educación. Estudio sobre tres revistas educativas en Argentina en el período 1990–2002* (tesis inédita de Maestría en Educación con mención en gestión educativa) Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Vilar, J. A. (2018): *La confederación Argentina*. EDUNER.