

Aproximaciones en torno a la génesis de un espacio de producción de conocimientos sobre educación en la Universidad Nacional de La Plata (1906 – 1914).

Leandro Javier Stagno¹

Resumen:

El trabajo se propone caracterizar la producción de conocimientos sobre educación que tuvo sede en la Sección de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata a comienzos del siglo xx. Entendemos que los intelectuales de dicha Sección persiguieron ejercer el control de un discurso legítimo no sólo en torno a las disposiciones que debían estructurar el trabajo de los profesores, sino también la orientación que debía darse al sistema educativo. Las actividades de investigación y formación desarrolladas podrían evidenciar la génesis de un campo intelectual de la educación.

A fin de caracterizar la formación de los agentes, daremos cuenta de los procesos de certificación del profesorado secundario. Por otra parte, analizaremos las luchas por lograr el control de las posiciones y orientaciones discursivas en el campo, a partir de los criterios utilizados para delimitar las formas de discurso propias o impropias, legítimas e ilegítimas.

Abstract:

This paper intends to characterize the production of knowledge about education in the *Sección de Pedagogía* of the *Universidad de La Plata* at the beginning of the twentieth century. We understand that the intellectuals of that *Sección* wanted to exercise the control of a legitimate discourse not only on the dispositions which had to structure the teachers' work, but also the orientation that

¹Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, ayudante Diplomado Ordinario en la cátedra de Historia de la Educación General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y becario del FONCYT.

had to be given to the educational system. The developed activities of research and training would show the genesis of an intellectual field of the education.

In order to characterize the agents' training, we will analyse the procedures of the high school teacher training certificate. On the other hand, we will analyze the struggles to gain the control of the positions and the discursive orientations in the field, talking into account the criteria to define the appropriate and inappropriate, the legitimate and illegitimate forms of discourse.

Introducción

Suasnábar y Palamidessi (2003) señalan que en momentos de la constitución del sistema educativo argentino comenzaron a desarrollarse espacios de producción de conocimientos sobre educación, tanto en el ámbito académico como en la burocracia estatal. Entienden que la génesis de estos espacios respondió a un proceso de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agencias y agentes, dado en forma simultánea en ambos ámbitos. El presente trabajo retoma esta hipótesis a fin de avanzar en la caracterización de uno de ellos. Nos proponemos indagar acerca de la producción de conocimientos sobre educación que tuvo sede en la Sección de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata.

La Sección fue creada en 1906 como un anexo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y funcionó hasta 1914, cuando se inauguró la Facultad de Ciencias de la Educación. Su principal objetivo fue formar a los profesores de enseñanza secundaria y constituir una Pedagogía de bases científicas, a través de una formación ligada a la investigación experimental y al desarrollo de nuevas técnicas, procedimientos y valores que debían regir en las instituciones educativas del país. Víctor Mercante, su director, afirmaba al respecto: “desde que nos hicimos cargo de la Sección Pedagógica de la Universidad, nos propusimos ser tenaces en el propósito de dar lineamientos razonados al método de las asignaturas elementales, secundarias y superiores” (1906 b: 340). Las disciplinas que conformaban el plan de estudio para la formación del profesorado secundario debían ser dictadas combinando actividades de laboratorio, observación y práctica docente. En consecuencia, la Sección contó desde su creación con laboratorios que funcionaron como centros de investigación y docencia, equipados con materiales adquiridos tanto en el país como en el exterior¹.

Si bien la creación de espacios de formación del profesorado secundario ya fue objeto de análisis de otros trabajos (Pinkasz, 1992; Dussel,

1997), aquí nos proponemos estudiar este proceso como parte integrante de la génesis de un espacio de producción de conocimientos sobre educación en el ámbito académico. Entendemos que los intelectuales de la Sección de Pedagogía persiguieron ejercer el control de un discurso legítimo no sólo en torno a las disposiciones que debían estructurar el trabajo de los profesores, sino también a la orientación que debía darse al sistema educativo. Las actividades de investigación y formación desarrolladas en la Sección de Pedagogía darían cuenta de la génesis de un *campo intelectual de la educación* ligado a una *lógica social de producción del discurso* (Díaz, 1995)².

Según Bourdieu (1976/1990; 1985/1998), comprender la génesis social de un campo implica aprehender la necesidad específica de la creencia que lo sustenta, el juego de lenguaje que en él se juega y los bienes materiales y simbólicos puestos en juego. Al respecto, el uso de la categoría campo en el marco de una investigación que se propone historizar su construcción supone admitir la presencia de algunas dificultades teóricas y metodológicas, sobre todo cuando posiblemente no se hubiesen consolidado estructuras, posiciones, creencias e incluso sus leyes inmanentes (Suasnábar, Palamidessi, 2003). Sin embargo, creemos que tanto *campo* como *campo intelectual de la educación* son categorías que pueden ayudar a comprender la configuración de espacios de producción de conocimientos, las luchas por la hegemonía y la circulación y consagración de los discursos producidos. De acuerdo con el objetivo del presente trabajo, daremos cuenta de algunos aspectos centrales para comprender la génesis de tal espacio en la Universidad Nacional de La Plata.

En primer lugar, caracterizaremos la certificación del profesorado secundario en tanto proceso de constitución de los agentes del campo. De acuerdo con la tipología weberiana (Weber 1972/1999; Lerena, 1985/1999)³, centraremos el análisis en el tipo de formación prevista en las Escuelas Normales de Profesores y en la Sección de Pedagogía. En segundo lugar, analizaremos las luchas por lograr el control de las posiciones y orientaciones discursivas en el campo, a partir de los criterios utilizados para delimitar las formas de discurso propias o impropias, legítimas e ilegítimas, así como también la posibilidad de estar incluidos en las dinámicas del espacio (Foucault, 1970/1999).

Agentes y agencias del campo intelectual de la educación

El proyecto de Joaquín V. González que dio origen a la Universidad Nacional de La Plata incluyó la organización de la Sección de Pedagogía

y la de Historia, Filosofía y Letras. Ambas funcionarían anexas a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con el propósito de constituirse posteriormente en sendas Facultades⁴. La Sección de Pedagogía comenzó a dictar sus cursos en 1906 con el objetivo de formar a los profesores de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y otros institutos de enseñanza, expidiendo títulos de Profesor de enseñanza secundaria en matemática, historia natural, geografía, ciencias físico químicas, idioma castellano, historia o pedagogía.

La Sección se sumaba a otras instituciones de formación que a principios del siglo xx habían sido creadas con el objetivo de contar con personal especializado en la docencia secundaria. Por entonces, era frecuente la presencia de profesores sin diploma o de egresados universitarios que no tenían formación pedagógica. Una de las primeras propuestas que intentó dar respuesta a esta situación fue la implementación de cursos de formación del Profesorado Normal que duraban tres años e implicaban una profundización de la formación prevista para los maestros normales. Un informe sobre la instrucción secundaria de 1902 sostenía que la inscripción de alumnos en estos cursos y la inclusión de sus egresados en la docencia del nivel secundario eran deficientes. De los 2865 inscriptos en 1902 en las escuelas normales del país sólo 122 se inscribieron en los referidos cursos. Asimismo, el impacto de las instituciones normales fue escaso en términos de una modificación en la titulación de los profesores que estaban a cargo de la enseñanza secundaria, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

Año 1902. Personal docente de los colegios nacionales y normales según título habilitante

	Colegio Nacional	Colegio Normal	Total
Maestro provincial	3	1	4
Maestro normal	47	148	195
Profesor normal	79	191	270
Título universitario	207	66	273
Título extranjero	18	7	25
Título especial	3	8	11
Sin título	152	137	289
Total	509	558	1067

Fuente: Dussel, 1997: 54, sobre la base de Pizzurno, Pablo, *Enseñanza secundaria y especial. Informe correspondiente al año 1902*.

En 1903, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública sostuvo que el profesorado podría formarse en cursos universitarios si se les sumaba práctica docente en la Escuela Normal de Profesores y en un Seminario Pedagógico que se crearía. Hasta no contar con un personal docente formado para la enseñanza secundaria, las autoridades nacionales proponían ocupar interinamente los cargos vacantes con los alumnos más idóneos de los cursos de formación (Moreno, 1913). El *Seminario Pedagógico* fue creado en 1903 y dos años más tarde fue reemplazado por el *Instituto del Profesorado Secundario*, cuando Joaquín V. González ocupó la cartera educativa de la Nación.

Dadas estas precisiones, afirmaremos la presencia de dos circuitos de formación del profesorado secundario, diferenciados por el carácter conferido a la formación y enfrentados en torno al logro del monopolio de la titulación de los profesores.

Por una parte, las Escuelas Normales de Profesores defendían una formación ligada al desarrollo de la aptitud docente y opuesta a la erudición científica, en tanto sus responsables creían que la función última del profesor era guiar el trabajo de los alumnos. Rechazaban al profesor erudito y ligaban la formación al desarrollo de procedimientos de enseñanza y de valores morales. Desde estas concepciones, y como Inspector General de enseñanza secundaria y normal, Pablo Pizzurno afirmaba:

“[Está] convencida esta inspección de que el personal docente no olvida un momento que es preferible aprender menor número de cosas, pero aprenderlas bien y por los métodos racionales conocidos y hacer en primer término cuanto tienda a preparar al buen maestro, hábil y conciente, antes que preparar el erudito sin los hábitos y aptitudes especiales que debe reunir el educador”⁵.

Por otra parte, ubicamos las instituciones creadas a instancias de Joaquín V. González en tanto representante de los denominados *liberales reformistas* (Zimmermann, 1995)⁶. La Sección de Pedagogía se incluye entre estas instituciones, donde la ciencia otorgaba legitimidad a la formación brindada y a los discursos producidos por los intelectuales que nucleaba⁷. El mismo González sostenía que la República necesitaba “un cuerpo de docentes instruido en la ciencia y en el arte de enseñar”⁸. El rasgo distintivo de este circuito era una formación de carácter especializado asociada a la formación del experto, en el marco de la racionalización y burocratización del Estado moderno (Weber, 1972/1999).

Como director de la Sección, Víctor Mercante proyectó una formación vinculada a las actividades de producción y difusión de conoci-

mientos sobre educación, a fin de estructurar nuevas disposiciones que generasen y unificasen prácticas docentes acordes con la construcción de una pedagogía de bases científicas. Los alumnos de la Sección realizaban observación de clases y se formaban en las actividades de investigación. En abierta oposición a la formación recibida en las Escuelas Normales de Profesores, Mercante escribía:

“La preparación técnica [del maestro o profesor normal es] suficiente, pero en todos los casos no es didáctica. Suele emplear tres lecciones para transmitir conocimientos que no exigen sino una, suele no ilustrar, se entrega fácilmente a la divagación, disipa el tiempo en nimiedades disciplinarias, se ajusta a la letra de un programa, infantiliza la enseñanza, el grado para él no tiene atractivos, aspira a catedrático, es un amorfo, y la pereza lo dobla” (Mercante, 1906 a: 174).

Desde la Sección se intentaba imponer una cultura científica legítima con la consecuente exclusión de otras formas consideradas como ilegítimas. El enfrentamiento entre ambos circuitos señalados estaría dado además por los intentos de establecer una ortodoxia en el campo intelectual de la educación y para esto sería necesario el monopolio de la coacción psíquica. Sobre este proceso, Lerena (1985/1999) destaca la oposición weberiana entre ortodoxia y heterodoxia como similar a la oposición entre digno o indigno, sano o enfermo. En el diagnóstico que Mercante realiza sobre el magisterio argentino y en su definición de la Universidad como el ámbito legítimo de la formación es posible comprobar esta oposición:

“La maestra, en manos de quien está hoy la enseñanza primaria, carece, por lo común, de aspiraciones intelectuales. No compra libros, no lee, no estudia, no se perfecciona, por evolución mental reversiva se infantiliza; tiende a cualquier psicopatía. Un reducido número escapa” (Mercante, 1906 a: 174)

“La posesión del conocimiento [técnico y didáctico] no exige el doctorado universitario, pero evidentemente, es en la Universidad donde se le puede adquirir sólidamente merced a las aptitudes especiales de sus catedráticos, a sus ricos gabinetes y a sus ricos laboratorios. Porque las escuelas normales no han sido protegidas y no han especializado un título que habilita a enseñar todo y por consiguiente de crédito científico muy modesto (...) Cada facultad dispone de buenos catedráticos, de buenos gabinetes, de buenos laboratorios y de buen material de enseñanza, lo que para la escuela normal superior o un seminario, significaría ingentes erogaciones para un solo objeto: el de formar al profesor” (Mercante, 1909: 323-324)

Sostenía la legitimidad de la Sección de Pedagogía como institución formadora de profesores y no reconocía a las otras instituciones como válidas. Sus afirmaciones dan cuenta de un proceso de *cierre social*⁹ mediante el cual un grupo intenta maximizar sus beneficios limitando el acceso a recursos y oportunidades a otros grupos y constituyendo un monopolio. Para el caso que estudiamos, estas estrategias tendieron a consolidar un monopolio de la titulación del profesorado secundario. No solamente Mercante deslegitimaba a las Escuelas Normales de Profesores sino también a sus egresados, en tanto eran los únicos que debían someterse a un proceso de selección para ingresar a la Sección. A diferencia de los demás aspirantes, estos últimos debían haber obtenido una calificación sobresaliente en la Escuela Normal y aprobar en la Sección exámenes de Filosofía, Literatura, Geografía, Física, Italiano o Inglés y Química. Pese a estas restricciones, en los primeros años de funcionamiento la Sección contó entre sus alumnos con egresados de las Escuelas Normales:

Año 1906. Composición de la matrícula de la Sección de Pedagogía según estudios cursados al momento de la inscripción.

Bachiller	Profesor Normal	Maestro Normal	Graduado universitario	Estudiante universitario	Total
4	3	20	6	73	106

Fuente: elaboración propia sobre la base de AAVV, 1907.

Aunque carecemos de otros datos para completar series progresivas de composición de matrícula, podemos afirmar que estas cifras darían cuenta de la legitimidad que la Sección de Pedagogía había conseguido como autoridad en la formación del profesorado secundario. Si bien los estudiantes y graduados universitarios eran mayoría entre los inscriptos, los maestros normales constituían un número considerable, aun cuando eran los únicos sometidos a un proceso de selección para el ingreso. El diploma conferido por la Sección de Pedagogía, en tanto capital cultural en estado institucionalizado, comenzaba a marcar la disputa por el valor de los títulos en el mercado y otorgaba a quienes lo poseían el derecho de ser admitidos en el campo de producción de saberes socialmente legítimos sobre educación¹⁰.

La Sección codificó principios considerados como formas legítimas para su implementación en la totalidad del sistema educativo. Un rasgo

distintivo de esta institución, en tanto cercana a las que Weber (1997) denomina *asociaciones hierocráticas*, fue el reclamo para sí del monopolio de la titulación de profesores, hecho que produjo el enfrentamiento entre las agencias de formación. En forma complementaria, como veremos en el siguiente apartado, la disputa entre las agencias también puede ser analizada a partir de la producción discursiva, en tanto “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970/1999: 15).

Producción y difusión de conocimientos

En las declaraciones de Mercante anteriormente citadas puede inferirse la intención de establecer criterios de pertenencia y formas apropiadas de discurso. De acuerdo con Díaz, este objetivo estaría ligado a los intentos de delimitación y fijación de un espacio discursivo legítimo, sobre la base del establecimiento de un “dominio discursivo-político que tendría efectos sobre la producción, distribución y circulación de su discurso” (1995: 334). Al respecto, podrían complementarse los planteos weberianos sobre los procesos de clausura social con los procedimientos de control de la producción del discurso señalados por Foucault (1970/1999). En general, estos últimos remiten a las condiciones de uso del discurso, la imposición de reglas de enunciación y, de esta forma, la restricción del acceso a la producción discursiva¹¹. Indican la presencia de reglas para la producción y la necesaria cualificación requerida en la enunciación de un discurso para que sea considerado legítimo.

Alfredo Calcagno, alumno y posteriormente profesor de la Sección, daba cuenta del propósito perseguido por la institución respecto a la cualificación de los futuros profesores en el uso de nuevas reglas para la enseñanza y la investigación. De la siguiente manera caracterizaba al curso de Psicología Experimental a cargo de Mercante:

“Se trata de un curso de Psicología experimental aplicada, con cuyas adquisiciones, obtenidas del análisis minucioso de las condiciones y aptitudes del alumno, se procura proveer al docente de la base indispensable para la determinación de sus normas y reglas educativas y didácticas, contribuyendo así a construir una pedagogía fundada sobre la observación y la experiencia, para hacer de ella una ciencia ante todo experimental, elaborada por la investigación y no fraguada con *artificios dialécticos* o *disquisiciones metafísicas*” (Calcagno, 1921:588)¹².

La producción de discursos sobre prácticas educativas y las formas de aprender debía adecuarse a los principios proclamados desde la investigación experimental o, en forma más precisa, a lo que Binet denominaba una *nueva pedagogía*: “la [pedagogía] antigua, a pesar de sus buenos propósitos y capítulos más o menos acertados, adolece de vicios radicales; está hecha de ideas preconcebidas, procede de afirmaciones gratuitas, confunde las demostraciones rigurosas con citas retóricas” (AA.VV, 1906: 27). Mercante coincidía con los planteos de Binet al afirmar que “la ciencia pedagógica debe construirse por medio de los procedimientos experimentales como las demás ciencias, y el éxito debe juzgarse por los resultados, sin parar demasiado en si concuerdan o no con las teorías dominantes de cualquier época”¹³. La disciplina pedagógica actuaría entonces como un procedimiento de control de la producción del discurso (Foucault, 1970/1999). Aquellos que no ajustaban sus objetivos a la investigación experimental y no utilizaban los instrumentos conceptuales y técnicos prescritos por la misma, serían considerados como “disquisiciones metafísicas o artificios dialécticos”. Nuevamente podemos citar a Calcagno: “inútil sería insistir (...) acerca de la superioridad del método de las mediciones sobre el método descriptivo. Mas, sin aparatos precisos no hay antropometría posible; es éste un principio elemental a menudo olvidado” (1916: 183).

En el marco de estas restricciones, Foucault (1970/1999) señala que algunas partes del discurso son puestas a disposición de todos. Las actividades de Extensión Universitaria organizadas desde la Sección constituyen una fuente para comprobar quiénes eran los destinatarios de los discursos producidos, cuáles eran los conocimientos puestos a disposición y qué características adoptó este proceso, en tanto conversión del saber producido sobre educación en influencia (Brunner; Flisfisch, 1983)¹⁴. Sus profesores y alumnos dictaban conferencias sobre las investigaciones en las que participaban o sobre temas de su incumbencia. Asimismo, todos los trabajos de laboratorio eran publicados en los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, *Archivos de Psiquiatría y Criminología*, *El monitor de la Educación Común*, *Revista de Educación* y *La Obra*. Las comunicaciones referían a estrategias didácticas, principios metodológicos, recomendaciones bibliográficas y prescripciones relativas a la enseñanza en todos los niveles de la escolarización.

De acuerdo con Dagfal, la denominada escuela de La Plata “trataba de producir conocimientos prácticos, normas que aportaran racionalidad y eficiencia a la educación, tanto para la labor didáctica de los maestros

como para las funciones directivas de los agentes estatales encargados de administrar las instituciones educativas” (1996: 13). A través de las investigaciones realizadas en la Sección se manifestaba el interés por producir conocimientos para fundamentar científicamente el trabajo de los profesores y la organización del sistema educativo. Algunas de las conclusiones a las que se arribaba eran las siguientes: “el examen final debe suprimirse” (Calcagno, 1911: 270) y “las maestras no pueden educar varones” (Senet, 1908: 398). Asimismo, la producción intentaba contribuir a la elaboración de estadísticas nacionales, en tanto se negaba valor a las investigaciones que utilizaban normas extranjeras y generalizaban sus conclusiones para el caso argentino (Senet, 1907).

Leopoldo Herrera, catedrático de Ciencia de la Educación de la Sección e inspector de enseñanza secundaria y normal, sostenía la necesidad de poner a disposición del “pueblo” diferentes producciones culturales a través de actividades de extensión:

“La nueva universidad (...) parece providencialmente llamada a iniciar una evolución de la cultura colectiva, abriendo en su recinto y fuera de él cátedras de vulgarización que difundan la fe científica y ensanchen los horizontes morales de la gran masa.

Si no me faltase autoridad, si pudiese yo invocar otro título que mi audaz preferencia por las cosas del espíritu, quizá me atreviera a decir a las generaciones argentinas ungidas con el óleo universitario, que el pueblo pide luz y que ellas le deben siquiera un rayo del fanal encendido en sus almas cuando hicieron la sublime ascensión á las altas regiones del saber” (1906: 159)

Estas actividades estaban fuertemente ligadas a la difusión de un canon cultural que pretendía expandir pautas civilizatorias y homogeneizadoras, propias de la constitución y consolidación del Estado Nacional. Aunque es preciso profundizar en el análisis de los discursos producidos y su recepción, sería posible señalar aquí una vinculación entre la producción y difusión de conocimientos sobre educación y las actividades tendientes a la administración de las poblaciones, afirmación que daría cuenta de la existencia de una tríada expertos – ciencias sociales – gobierno. (Foucault, 1978/1991; Osborne; Rose, 1997).

Reflexiones e interrogantes finales

En relación al estudio de la producción y los productores de conocimiento, L’Estoile, Neiburg y Sigaud (2002) sostienen:

“Em vez de conceber *a priori* os produtores de conhecimento como situados ‘no exterior’ do estado –como confrontados ao estado como um Outro –, é historicamente mais pertinente e sociologicamente mais fecundo considerá-los como parte interessada nas lutas em torno da definição do estado, do seu papel e das políticas que ele deve levar a cabo” (L’Estoile, Neiburg y Sigaud, 2002: 18).

La línea de investigación propuesta por los autores propone estudiar la participación de estos productores en la elaboración de políticas estatales, la construcción de discursos científicos que generan ciertos instrumentos de ordenación social y legitiman la formulación de problemas objeto de políticas públicas, la convergencia entre la racionalidad científica y la burocrático-administrativa, entre otros aspectos. Hay una clara advertencia para trascender la separación entre la esfera académica y la burocracia estatal, o entre ciencia y política. De acuerdo con estas precisiones, podemos afirmar nuevos interrogantes que permitan profundizar en la génesis de espacios de producción de conocimiento sobre educación.

En lugar de concentrarse en la dimensión abstracta y teórica del conocimiento, el centro de los análisis debería estar puesto en los modos en que diferentes agencias y agentes recibieron y se apropiaron de diferentes saberes, así como el rol jugado por los expertos en la definición legítima de las realidades escolares (Nóvoa, 2001).

Sería necesario destacar no solamente las características de los productores y la producción de conocimiento sobre educación, sino también los modos en que se dio su recepción. En analogía con el trabajo de Podgorny (1992) sobre los usos que las escuelas hacían del material disponible en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata a principios de siglo¹⁵, podrían considerarse los modos de apropiación de los productos de la Sección de Pedagogía por parte del Estado, por ejemplo, en la elaboración de planes y programas de los distintos niveles del sistema educativo, en la confección de manuales y libros o en la formación de los integrantes de la burocracia. ¿De qué manera las investigaciones llevadas a cabo desde la Sección de Pedagogía influyeron sobre la elaboración de políticas educativas?, ¿en qué medida nutrieron los debates dados en diferentes instituciones del aparato estatal en torno al procesamiento de la cuestión social?, ¿de qué forma los discursos producidos definieron categorías para la interpretación de la escolarización?

Bibliografía y fuentes citadas

- AA.VV. (1906) “Sección Pedagógica”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 26-41.
- AA.VV. (1907) “Sección Pedagógica. La labor del año 1906”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo II, pp. 253-285.
- Bourdieu, P. (1976/1990) “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1985/1998) “A génesis dos conceitos de habitus e de campo”, en *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Brunner, J. y Flisfisch, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO, Santiago de Chile.
- Calcagno, A. (1911) “Psicología del examinado”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo VIII, pp. 258-271.
- Calcagno, A. (1916) “Nuevos instrumentos de Antropometría”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Tomo I, pp. 167-196.
- Calcagno, A. (1921) “Laboratorios de la Facultad de Ciencias de la Educación”, en *Humanidades*, tomo I, pp. 580-596.
- Dagfal, A. (1996) “Alfredo Calcagno: pedagogía científica y psicología experimental”, UBA – UNLP, mimeo.
- Díaz, M. (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”, en Larrosa, J. (comp.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA – FLACSO.
- Foucault, M. (1970/1999) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- Foucault, M. (1978/1991) “La gubernamentalidad”, en Castel, R. (otros) *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta.
- Herrera, L. (1906) “La popularización del saber”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 155-159.
- Lerena, C. (1985/1999) “Educación y cultura en Max Weber”, en Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- L’Estoile, B., Neiburg, F y Sigaud, L. (2002) “Antropología, impérios e estados nacionais: uma abordagem comparativa”, en L’Estoile, B., Neiburg, F y Sigaud, L. (orgs.) *Antropología, Imperio e Estados Nacionais*. Rio de Janeiro, FAPERJ, Relume-Dumará.
- Mercante, V. (1906 a) “Colegios Nacionales. Preparación de los alumnos”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 171-186.
- Mercante, V. (1906 b) “Enseñanza de la ortografía. Proceso psíquico, experimentación y procedimiento”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 340-412.
- Mercante, V. (1909) “La instrucción secundaria (cuestionario Naón)”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo V, pp. 306-327.

- Moreno, J. (1913) “Antecedentes sobre la instrucción secundaria en la República Argentina”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo XII, pp. 180-225.
- Nóvoa, A. (2001) “Texts, Images and Memories. Writing ‘New’ Histories of Education”, en Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (ed.) *Cultural History and Education*. New York, Routledge Falmer.
- Osborne, T., Rose, N. (1997) “In the name of society, or three theses on the history of social thought”, in *History of Human Science*, vol. 10, n° 3, pp. 87-104.
- Pinkasz, D. (1992) “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”, en: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, FLACSO/CIID, Miño y Dávila.
- Podgorny, I. (1992) “El acervo histórico de la Facultad y Museo de La Plata: huesos y flechas para la nación”, en *Entrepasados*, año II, n° 3, pp. 157-165.
- Senet, R. (1907) “Investigaciones antropológicas. Estadística de la talla, tronco, abertura de brazos, extremidades inferiores y peso por edades y sexos”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo II, pp. 27-35.
- Senet, R. (1908) “El niño de esta época”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo IV, pp. 386-389.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2003) “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una genealogía de la investigación empírica”, Buenos Aires, FLACSO, mimeo.
- Weber, M. (1972/1999) “Los literatos chinos”, en Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Weber, M. (1997) *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zimmermann, E. (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890 – 1916*. Buenos Aires, Sudamericana.

Notas

¹ En *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, publicación oficial de la Sección de Pedagogía, se comunicaba frecuentemente la recepción de aparatos de medición provenientes de Francia y Alemania, tales como cronómetros de precisión, martillos para reflejo rotuliano, pito de Galton, escalas para explorar el sentido de la vista, tableros mnemónicos, aparatos de proyección, entre otros.

Desde 1906 funcionaron los Laboratorios de Fotografía, de Micrografía Nerviosa (al que se anexaba el Museo de cerebrología), de Antropología y de Psicología. Aunque continuaron con sus actividades cuando se organizó la Facultad de Ciencias de la Educación y, posteriormente, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, su importancia comenzó a declinar correlativamente con los cambios curriculares que significaron la entrada de las humanidades en la formación de los profesores universitarios.

Finocchio, S. (coord.) (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata, Al Margen.

Southwell, M. (2003) *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata, EDULP.

² “Este campo [intelectual de la educación] se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educativo y sus prácticas que se realizan en el campo de reproducción al cual hemos denominado *campo pedagógico* (...) Está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en ‘principios de comunicación dominantes’ y en la producción del discurso acerca de lo educativo y sus prácticas”.

Díaz, M. (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”, en Larrosa, J. (comp.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, p. 339-341.

³ Hacemos referencia al estudio de Weber sobre la formación de los literatos chinos. Brunner y Flisfisch señalan que dicho análisis es el mejor exponente de la tradición weberiana en torno al lugar del intelectual en la cultura. Por su parte, Lerena lo caracteriza como el principal aporte de Weber en materia de sociología de la educación que, junto con sus estudios sobre sociología de la religión, conforman un núcleo teórico adecuado para estudiar el poder y los aparatos de coacción psíquica.

Brunner, J. y Flisfisch, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, FLACSO, Santiago de Chile.

Lerena, C. (1985/1999) “Educación y cultura en Max Weber”, en Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel.

⁴ El proyecto de González dio lugar a la nacionalización de la Universidad Provincial de La Plata, cuyos cursos habían comenzado en 1897.

⁵ Citado en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903) *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal de la República Argentina*, Buenos Aires. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, p. 690.

⁶ “Esta corriente puede caracterizarse a través de la identificación de ciertos rasgos distintivos: 1) en cuanto a su base social, puede identificárselos como profesionales (principalmente abogados y médicos), con fuerte vocación por la vida intelectual y vinculaciones o activa participación en el mundo académico (que no excluía –más bien todo lo contrario- la actividad política); 2) ideológicamente fueron liberales de firmes convicciones progresistas, frecuentemente anticlericales (...); 3) sus posturas reformistas en lo social se basaron en el ‘legalismo’, o en la convicción de que la política parlamentaria era el ámbito propio para la búsqueda de las soluciones al conflicto social; en un ‘cientificismo’ que acentuaría la importancia de las ciencias sociales como guías de la política estatal en la materia, y por último en un enfoque ‘internacionalista’ que procuraba adaptar las condiciones locales a los numerosos precedentes extranjeros sobre el tema e insertar el reformismo argentino en las instituciones internacionales dedicadas al tema”.

Zimmermann, E. (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890 – 1916*. Buenos Aires, Sudamericana, p 15.

⁷ Estamos siguiendo las consideraciones de Terán sobre lo que ha denominado “cultura científica”.

Terán, O. (2000) *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910) Derivas de la 'cultura científica'*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁸ Citado en Finocchio, S., *Op. Cit.*

⁹ La traducción inglesa de este concepto weberiano es *social closure*. Brunner y Flisfisch la traduce como cierre social o relación social cerrada

Brunner, J. y Flisfisch, A., *Op. Cit.*

¹⁰ “La creación de diplomas concedidos por las Universidades y los Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general se hallan al servicio de la formación de una capa privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho (...) a ser admitido en el círculo de los que tienen un ‘código de honor’, a una remuneración según el ‘honor estamental’ (honorarios) en vez del salario de acuerdo con el trabajo realizado, al ascenso y a la jubilación, y, ante todo, al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma”.

Weber, M. (1997) *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 750.

Bourdieu señala que el diploma “instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los vivos instituyen sus muertos mediante los ritos de luto”, y desde estas afirmaciones atribuye al colectivo el “poder de instituir, el poder de hacer ver y hacer creer, o, en una palabra, hacer reconocer”.

Bourdieu, P. (1979) “Los tres estados del capital cultural”, en *Actas de Recherche en Sciences Sociales*, traducción de Monique Landesmann.

¹¹ “(...) Nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo. Para ser más preciso: no todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciadas) mientras otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable”.

Foucault, M. (1970/1999) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, p. 39.

¹² El destacado es nuestro.

¹³ Comentario bibliográfico del libro de Ángel Bassi *La escuela Experimental de Esquina* (La Plata, Sesé y Larrañaga, 1898), en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo 1, p. 264.

Aunque deberíamos indagar acerca de cuáles eran para Mercante y los demás integrantes de la Sección las denominadas teorías dominantes en materia de educación, podemos afirmar una intención por delimitar posiciones ortodoxas y heterodoxas en un campo en constitución.

¹⁴ “La extensión universitaria, entendida como labor de difusión de la educación elemental y principios científicos útiles en la vida social, fue practicada en Buenos Aires por una serie de instituciones no oficiales ligadas a sectores progresistas (...) El rasgo diferencial de este movimiento en La Plata es el papel directivo de la Universidad en su promoción y realización”.

De Lucía, D. (1999) “La tradición laica en la ‘ciudad universitaria’. El movimiento libre-pensador en La Plata”, en Biagini, H. (comp.) *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata, EDULP, p. 19.

¹⁵ La autora ha consultado la correspondencia que llegaba al Museo a fin de conocer las demandas planteadas por diferentes instituciones. En líneas generales, se trata de a) pedidos de réplicas o ilustraciones para formar museos escolares por parte de los consejos de escolares provinciales o escuelas, b) pedido de publicaciones por parte de ateneos educativos y ministerios nacionales o provinciales, c) pedidos para realizar visitas.