

Vísperas de la Reforma Universitaria de 1918: alemanes y autonomía en el Instituto del Profesorado Secundario

Diego Di Vincenzo

diego.divincenzo@bue.edu.ar | 0009-0000-5670-6000

Resumen

Este trabajo analiza los orígenes del Instituto Nacional del Profesorado Secundario (1904-1914) en relación con las disputas sobre su autonomía, la recepción de nuevas corrientes psicológicas y cómo estas incidieron en la reorganización del conocimiento pedagógico. Se plantea la hipótesis de que la autonomía del instituto no fue un principio fundacional, sino el resultado de tensiones institucionales sobre la formación docente de enseñanza media y su diferenciación respecto de la universidad. Asimismo, se sostiene que la introducción de la psicología experimental y la redefinición del conocimiento pedagógico, impulsadas en el instituto, contribuyeron a reconfigurar las discusiones sobre la enseñanza superior y sus bases epistemológicas, lo cual incidió en los debates que formaron parte de la Reforma del 18. El análisis toma los textos de Wilhelm Keiper (*La cuestión del profesorado secundario*, 1911; *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia*, 1916), documentos de la Asociación Nacional de Profesores (*La formación del profesorado de enseñanza secundaria*, 1915) y otros materiales de archivo. Se reconstruyen los conflictos en torno a la autonomía del instituto mediante normativas y documentos administrativos, así como las disputas sobre la introducción de la psicología experimental, en particular la presencia de Félix Krueger y las diferencias con el modelo hegemónico en la universidad. Se concluye que el instituto consolidó un espacio formativo inédito en Argentina, distinto tanto del normalismo como de la estructura universitaria, en el que se integraron metodologías científicas y enfoques renovadores. Su autonomía, reafirmada en 1914, le permitió sostener estos desarrollos y consolidar una formación docente con principios propios.

Palabras clave:

Formación docente; Autonomía educativa; Modelos pedagógicos; Psicología experimental; Historia de la educación

Eve of the 1918 University Reform: Germans and autonomy in the Secondary Teacher Training Institute

Abstract

This study analyzes the origins of the *Instituto Nacional del Profesorado Secundario* (1904- 1914) in relation to debates over its autonomy, the reception of new psychological currents, and their impact on the reorganization of pedagogical knowledge. The hypothesis proposed is that the Institute's autonomy was not a foundational principle but rather the result of institutional tensions regarding secondary teacher training and its differentiation from the university model. Furthermore, it is argued that the introduction of experimental psychology and the redefinition of pedagogical knowledge, promoted within the Institute, contributed to reshaping discussions on higher education and its epistemological founda-

tions, influencing the debates that culminated in the 1918 University Reform. The analysis is based on the works of Wilhelm Keiper (*La cuestión del profesorado secundario*, 1911; *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia*, 1916), documents from the *Asociación Nacional de Profesores* (*La formación del profesorado de enseñanza secundaria*, 1915), and other archival materials. The conflicts surrounding the Institute's autonomy are reconstructed through ministerial regulations and administrative records, as well as debates on the introduction of experimental psychology, particularly the presence of Félix Krueger and the contrasts with the dominant university model. The study concludes that the Institute established a unique training space in Argentina, distinct from both the *normalista* tradition and the university structure, where scientific methodologies and innovative pedagogical approaches were integrated. Its autonomy, reaffirmed in 1914, enabled the continuity of these developments and the consolidation of a teacher training program with its own foundational principles.

Keywords:

Teacher training; Educational autonomy; Pedagogical models; Experimental psychology, History of education

Introducción

108 **A** comienzos del siglo XX, la expansión del sistema educativo argentino evidenció una serie de tensiones en torno a la formación de los docentes de enseñanza media. La consolidación del Estado nacional y la modernización de sus instituciones requirieron una reorganización del aparato educativo, en un contexto marcado por el crecimiento de las clases medias urbanas, la inmigración masiva y la consolidación de un mercado laboral que orientaba la educación a abastecer las nuevas demandas del mundo del trabajo (Terán, 2000). Si bien la formación de los maestros primarios estaba organizada a través de las escuelas normales, la enseñanza secundaria carecía de un sistema de formación específico para sus docentes, quienes provenían del ámbito universitario sin recibir instrucción pedagógica formal (Méndez, 2011).¹

En este marco, en 1904, y a iniciativa de Joaquín V. González, se estableció el Seminario Pedagógico con el propósito de capacitar a los profesionales universitarios que dictaban cátedra en el nivel medio. Sin embargo, su carácter provisorio y la falta de un plan de estudios sistemático hicieron evidente la necesidad de una institución específica para la formación docente (Méndez, 2011). Fue en este contexto cuando, en 1905, se creó el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (INPS), con la intención de diferenciarlo tanto del modelo normalista como del universitario (Pinkasz, 1992). A diferencia de las escuelas normales, que priorizaban la idoneidad didáctica por sobre el conocimiento disciplinar, el INPS planteó una formación que integraba ambos aspectos, como respuesta a la necesidad de dotar a los docentes de enseñanza media de herramientas tanto pedagógicas como metodológicas.

¹ El presente trabajo se realizó en el marco del seminario *Canon literario, canon escolar y formación del gusto* junto con los estudiantes del curso B (2024): Luciana Pucciarelli, Jorge Bruno, Iván Castillo y Stefania Rodríguez, de la carrera de Profesorado Superior en Lengua y Literatura del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, en el año del 120° aniversario de su fundación. Una versión preliminar y más breve fue presentada en las Jornadas de Lengua y Literatura realizadas en octubre de 2024, con motivo de la conmemoración del 120° aniversario del instituto. El proyecto surgió como una iniciativa de cátedra para escribir una ponencia que, posteriormente, fue ampliada y reformulada en su versión académica actual.

El desarrollo del INPS no estuvo exento de disputas y transformaciones. La llegada de Wilhelm Keiper como su primer rector le dio una impronta que sería duradera, ya que su trayectoria en el ámbito académico alemán y su vínculo con redes transnacionales de intelectuales *Deutschstämmige* facilitaron la adopción de un modelo basado en el *Oberlehrer* prusiano (Caruso, 2009). Estas redes, integradas por académicos y pedagogos de origen germano, con una fuerte presencia en el ámbito educativo y universitario local, impulsaron reformas en la enseñanza y en la formación del profesorado mediante la incorporación de programas alineados con las corrientes científicas en expansión a principios del siglo XX (Bertani, 2024). Consolidada en Prusia en la segunda mitad del siglo XIX, en el marco de la industrialización y la reorganización del sistema educativo, la figura del *Oberlehrer* planteaba un fuerte carácter profesional, ya que combinaba especialización disciplinaria y formación pedagógica, con un fuerte énfasis en la metodología científica y en la experimentación (Bertani, 2024). En este sentido, la estructura formativa impulsada por Keiper siguió esta orientación, articulando el dominio de los saberes específicos con una preparación metodológica rigurosa y la incorporación de herramientas experimentales para la enseñanza (Klappenbach, 2006).

La llegada de Félix Krueger en 1904 reforzó esa orientación, al introducir metodologías inspiradas en la psicología experimental de Wilhelm Wundt. En el INPS, Krueger dirigió el laboratorio de psicología experimental, lo que permitió sistematizar estudios sobre los procesos de aprendizaje en un contexto en el que la enseñanza de la psicología seguía anclada en un enfoque normativo y patológico-higienista (Klappenbach, 2006). La incorporación de estos enfoques evidenciaba un desplazamiento que concebía la enseñanza de la pedagogía y la psicología dentro de un esquema más especulativo y moralizador, en contraste con la perspectiva basada en la observación empírica y la experimentación de los prusianos (Klappenbach, 2006).

En este marco, la autonomía del INPS no fue un principio explícito desde su fundación, sino el resultado de tensiones institucionales que se hicieron cada vez más evidentes a medida que el modelo formativo se consolidaba. La universidad veía con recelo la existencia de una institución que formara profesores secundarios fuera de su órbita, ya que esto implicaba una pérdida de control sobre la enseñanza (Pinkasz, 1992). Estas disputas formaban parte de un conflicto más amplio sobre la organización del conocimiento pedagógico y la disputa por la formación docente. La historia intelectual y la historia conceptual ayudan a comprender cómo los cambios en la educación no fueron solo producto de la implementación de nuevos modelos pedagógicos, sino también resultado de relaciones de poder entre distintos actores con intereses divergentes (Foucault, 1978; Koselleck, 1993). En este sentido, la profesionalización docente se configuró en el cruce de disputas entre las estructuras universitarias y el instituto, que aspiraba a consolidarse como un espacio independiente.

Así, en 1913, Ernesto Quesada propuso la anexión del instituto a la universidad, argumentando que su existencia generaba una duplicación innecesaria de estructuras formativas. Sin embargo, en 1914, la Junta Directiva del INSP reafirmó su autonomía.

Esta disputa debe ser comprendida en el marco de transformaciones más amplias en el sistema educativo y de debates sobre la circulación de saberes en redes transnacionales.

Como se ha dicho, la presencia de académicos alemanes en el instituto y su vinculación con redes *Deutschstämmige* no solo facilitó la incorporación del modelo de los *Oberlehrer*,² sino que permitió la apropiación de enfoques que, en Europa, estaban redefiniendo la enseñanza de la pedagogía y la formación docente (Caruso, 2004). Estas conexiones, lejos de ser meros préstamos conceptuales, funcionaron como instancias de reelaboración local, en un proceso en el que los modelos de formación circulaban y se adaptaban a las necesidades específicas del sistema argentino.

Dicha autonomía no solo permitió consolidar un modelo de formación diferenciado, sino que también redefinió el papel del docente. Al establecerse como un espacio independiente, el INPS pudo incorporar nuevos enfoques pedagógicos y psicológicos que no habrían sido posibles dentro del marco normativo de la universidad. En este sentido, la independencia institucional habilitó la integración de la especialización disciplinaria con metodologías científicas, al otorgar a los futuros docentes herramientas para la enseñanza que trascendían el conocimiento teórico de las materias específicas. Esta concepción contrastaba con la tradición universitaria, de acuerdo con la cual la pedagogía permanecía subordinada a un enfoque que no consideraba los desarrollos provenientes de la psicología experimental y sus implicancias didácticas (Klappenbach, 2006).

El impacto de estos cambios se proyectó más allá del instituto y tuvo consecuencias en la transformación del campo académico porque abrió una nueva tradición de docentes que llevaron estos enfoques a otros ámbitos de la educación secundaria y superior. Esta nueva formación emergente (Williams, 1980) introdujo un conjunto de valores y enfoques metodológicos que contribuyeron a la reconfiguración del conocimiento pedagógico y cultural.

La llegada de José Ortega y Gasset a la Argentina en 1916 consolidó los debates que habían comenzado a desarrollarse en la década anterior. Su difusión ocurrió en un contexto en el que ya circulaban las corrientes wundtianas y en el que la psicología experimental había comenzado a reorganizar el campo de la pedagogía. En este sentido, la autonomía del instituto no solo preservó un modelo inédito (Méndez, 2011) de formación, sino que también habilitó tensiones sobre la organización del conocimiento y la relación entre universidad y sociedad. En efecto, la genealogía (Southwell, 2024) de aquel movimiento puede entenderse considerando los espacios de circulación y disputa intelectual que precedieron a 1918, entre los cuales el instituto de Keiper y Krueger representó un punto clave.

En lo teórico, este trabajo se inscribe en una perspectiva que permite examinar la configuración de la autonomía del instituto y su papel en la profesionalización docente, atendiendo a los desplazamientos de sentido que estos conceptos experimentaron en el contexto del Centenario. La noción de autonomía institucional no puede entenderse como un principio fijo, sino como una construcción histórica que emergió en un espacio de disputa entre la universidad, el Estado y los propios actores del instituto. La evolución de estas categorías ha sido abordada desde distintas tradiciones teóricas que ofrecen herramientas

² *Deutschstämmige* se traduce como “de ascendencia alemana”; *Oberlehrer*, literalmente “profesor superior”, designa una figura propia del sistema educativo prusiano, caracterizada por una formación docente especializada y de alto nivel disciplinar.

para rastrear su apropiación y resignificación en el marco de los debates sobre la formación docente en Argentina (Koselleck, 1993).

A su vez, desde un punto de vista metodológico, el análisis de los discursos institucionales permite reconstruir cómo estas tensiones fueron formuladas en documentos oficiales, normativas y en los escritos y otros materiales de archivo de Keiper. Más que reproducir conflictos existentes, los discursos contribuyen a la producción de sentido y a la consolidación de nuevas configuraciones institucionales, y permiten identificar las estrategias argumentativas que marcaron la defensa de la independencia del instituto frente a la universidad (Arnoux, 2006).

Finalmente, situar la creación y desarrollo del instituto en el entramado de redes académicas internacionales permite comprender la circulación de modelos pedagógicos y su impacto en la formación docente en América Latina. Diversos estudios han examinado la influencia de la tradición pedagógica alemana y la incorporación de enfoques científicos en la enseñanza, y mostraron que estos procesos no pueden analizarse exclusivamente en clave local, sino dentro de un movimiento transnacional de reorganización del conocimiento pedagógico (Caruso, 2004; Bertani, 2024).

A partir de este marco teórico, esta investigación examina la autonomía del instituto como una construcción histórica que no respondió a un diseño preestablecido, sino que emergió de un proceso de disputas en torno a la profesionalización. Se analizará, en primer lugar, en qué medida su independencia incidió en la consolidación de un modelo formativo diferenciado, considerando las condiciones que permitieron organizar un espacio en el que la enseñanza adquirió una autonomía relativa respecto de otros marcos conceptuales (Méndez, 2011).

En esta línea, se indagará en los principios que estructuraron su propuesta formativa, particularmente en la articulación entre la especialización disciplinaria y la psicología experimental, lo que puede plantearse como una “protopsicología” del aprendizaje, al sustentarse en la observación empírica y la experimentación. En este marco, se analizará el papel de Keiper y Krueger en la introducción de estos enfoques, así como la proyección que estos modelos adquirieron en la enseñanza secundaria.

También, se examinará la inserción del instituto en redes académicas transnacionales, entendiendo que su consolidación no puede comprenderse de manera aislada. La presencia de figuras como Alejandro Korn y Coriolano Alberini permitió que ciertas ideas circularan entre distintos espacios de formación docente, lo cual contribuyó a una renovación de los enfoques pedagógicos. La llegada de Krueger y la organización del laboratorio de psicología experimental constituyeron instancias clave en este proceso (Bertani, 2024). En este sentido, el instituto se consolidó como un nodo de difusión de nuevas corrientes pedagógicas y nuevos espacios institucionales (Rossi *et al.*, 2016).

Por otra parte, las discusiones en torno a la autonomía formaron parte de un debate más amplio sobre la organización de la enseñanza secundaria y los criterios para la formación de docentes. La propuesta de anexión impulsada por sectores universitarios expresa esta disputa, en la que convergieron factores políticos y epistemológicos sobre la legitimidad en la producción del y la formación en el conocimiento pedagógico (Quesada, 1913).

A partir de estos interrogantes, el estudio se articula en torno a una serie de hipótesis que permiten comprender ese proceso de autonomía y su impacto en la configuración del campo académico del que hablamos. En primer lugar, se plantea que su independencia no constituyó una premisa fundacional, sino una construcción progresiva que se consolidó en el marco de debates sobre la organización de la enseñanza y la circulación de saberes pedagógicos. Asimismo, se sostiene que la autonomía facilitó la integración de enfoques científicos en la formación docente, abriendo un diálogo entre la pedagogía y la psicología experimental. La consolidación de este esquema formativo no solo amplió las posibilidades de especialización en la enseñanza secundaria, sino que también configuró un espacio de profesionalización docente que tendría un impacto duradero en el sistema educativo argentino (Rossi *et al.*, 2016).

Finalmente, se propone que la consolidación del instituto debe situarse en la genealogía de los debates que desembocarían en la Reforma Universitaria de 1918. En este proceso, la presencia de figuras como Korn y Alberini desempeñó un papel clave en la vinculación entre el Instituto y la Universidad que favoreció la circulación de ideas entre ambos espacios (Pucciarelli, 1949), puesto que la autonomía del instituto no solo permitió la experimentación con nuevos enfoques psicológicos y pedagógicos, sino que también contribuyó a la reconfiguración del campo académico, en un proceso que, más tarde, encontraría resonancia en las reivindicaciones universitarias sobre la democratización del saber y la reorganización del conocimiento en la educación superior.

El artículo se organiza en torno a cuatro grandes núcleos temáticos que permiten abordar la problemática de la configuración institucional, pedagógica y epistemológica del instituto en el período 1904-1914. En primer lugar, se analiza el contexto histórico, político y educativo que enmarcó la creación del instituto, así como las transformaciones en la enseñanza media y la necesidad de establecer un modelo de formación docente diferenciado (*Keiper, profesionalización docente y autonomía*). En segundo lugar, se examinan los fundamentos del modelo prusiano de formación docente y su influencia en la organización institucional (*El Oberlehrer prusiano: origen y características*). En tercer lugar, se estudia la recepción fragmentaria de la psicología wundtiana en Argentina y el papel desempeñado por Félix Krueger en la introducción de metodologías experimentales en la formación docente (*Félix Krueger y la recepción fragmentaria del wundtianismo en Argentina*). Finalmente, se indaga en la proyección de estos desarrollos en el campo educativo y en su articulación con las tensiones que desembocaron en la Reforma Universitaria de 1918 (*El Instituto y la Reforma del 18*).

Keiper, profesionalización docente y autonomía

Como se señaló en la introducción, esta primera parte del trabajo examina el contexto en el que se creó el Instituto Nacional del Profesorado, considerando las transformaciones de la enseñanza secundaria y la necesidad de establecer un modelo de formación docente diferenciado. Asimismo, analiza las tensiones vinculadas a su autonomía respecto de la

universidad, en el marco de las disputas sobre la consolidación de un espacio formativo independiente y su inserción en redes académicas transnacionales.

Desde mediados del siglo XIX, la presencia alemana en la ciencia argentina fue determinante en la configuración de instituciones científicas y educativas. Figuras como Hermann Burmeister en el Museo de Buenos Aires y los científicos vinculados a la Academia de Ciencias de Córdoba y el Museo de La Plata contribuyeron a la introducción de modelos experimentales en la enseñanza y a la consolidación de redes académicas transnacionales.

En este marco, la llegada de pedagogos y especialistas en educación secundaria se inscribe en un proceso más amplio de circulación del conocimiento, que contribuyó a configurar las bases de la enseñanza.

Como ha señalado Green (2005), citado por Bertani (2024), la configuración de los modelos educativos debe comprenderse a partir de la circulación de saberes y prácticas que trascienden los límites nacionales, lo que permite interpretar los procesos educativos en clave transnacional. En este sentido, la noción de alemanes étnicos (*Deutschstämmige*) se incorpora como una categoría analítica que trasciende la mera identidad de pueblo alemán. Penny (2017) señala que esta categoría no se limita a una adscripción identitaria, sino que representa un entramado de académicos y profesionales que, a través de la circulación de saberes, proyectaron modelos formativos específicos en distintos países. En Argentina, este proceso no solo incidió en la enseñanza universitaria, también permitió la conformación de un espacio autónomo de formación docente secundaria, en el que se integraron elementos del modelo prusiano con adaptaciones locales. Esta distinción resulta útil para entender que no se trata únicamente de una identidad étnica que resiste para no perderse en una territorialidad que le resulta impropia, sino de un proceso de construcción nacional que opera mediante la trascendencia también del espacio.

Mientras estos procesos de circulación internacional redefinían los modelos de formación, en el plano interno argentino se hacía evidente la necesidad de reorganizar el sistema de enseñanza secundaria, hasta entonces limitado por el modelo enciclopedista heredado del siglo XIX orientado exclusivamente a preparar estudiantes para la universidad. A medida que más jóvenes accedían a este nivel educativo sin necesariamente aspirar a estudios superiores, la falta de un cuerpo docente especializado se convirtió en un problema cada vez más evidente. En este contexto, comenzaron a discutirse nuevas estrategias para la formación de profesores de enseñanza media, lo que generó tensiones en torno a la necesidad de establecer un espacio autónomo para dicho fin.

El proceso que condujo a la consolidación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario tuvo como antecedente inmediato la fundación del Seminario Pedagógico en 1904. Este espacio, pensado inicialmente para la formación pedagógica de profesionales no docentes, creció rápidamente y en 1905 se convirtió en profesorado. Entre 1905 y 1910, el Instituto se consolidó como un ámbito de formación pedagógica especializada, hasta que en 1911 comenzaron a intensificarse los debates sobre su autonomía, que culminó en 1914 con la votación que ratificó su independencia.

En un contexto de expansión de la educación media y modernización del Estado, la creación del Instituto en 1904 respondió a la necesidad de establecer un cuerpo docente

con formación especializada, en diálogo con los desarrollos internacionales en el campo de la pedagogía y la psicología experimental (Caruso, 2009).

En este proceso de redefinición del conocimiento pedagógico, Hermann Burmeister marcó la transición de un modelo enciclopédico a uno más especializado. Su influencia en la enseñanza de las ciencias naturales y su énfasis en la observación empírica marcaron un punto de inflexión en la formación de docentes, anticipando el desplazamiento de un enfoque humanista hacia uno más técnico y científico. El movimiento se inscribía en un clima discursivo en el que el cientificismo operaba como una retórica legitimadora. Como señala Terán (2000), las burocracias estatales apelaron al prestigio de la ciencia no solo para fundamentar sus políticas de orden y progreso, sino también para avalar los reclamos profesionales de nuevos cuerpos de especialistas, entre ellos el magisterio secundario. En este sentido, la creación del Instituto puede leerse como parte de un proceso más amplio en el cual la retórica científica sirvió para estructurar nuevas formas de profesionalización educativa. Este cambio tuvo su correlato en la conformación del Instituto, que adoptó una metodología centrada en la integración de disciplinas con enfoques experimentales.

La retórica científicista también ofrecía un fundamento legitimador para los reclamos profesionales de científicos y especialistas, quienes encontraron en el prestigio técnico y simbólico de la ciencia un medio para consolidar sus prácticas y su reconocimiento institucional (García, 2000).

Sin embargo, la fundación del Instituto no se limitó a una mera respuesta a las demandas sociales, ni puede entenderse exclusivamente como un intento de competencia con las universidades. Su surgimiento obedeció a la consolidación de una institución inédita y autónoma que buscaba profesionalizar la docencia secundaria en un período de intensas transformaciones sociopolíticas. En este contexto, Keiper (1911) explica que, para llevar adelante esta tarea, la Delegación Argentina en Berlín, en coordinación con el Ministerio de Instrucción Pública de Prusia, gestionó la contratación de seis profesores, quienes fueron designados para dirigir la práctica de la enseñanza en sus respectivas asignaturas, combinando la formación en sus especialidades universitarias con la instrucción didáctica (Bertani, 2024). Uno de los seis fue él, primer rector.

Así, el Instituto no solo suplía una carencia en la formación docente, sino que también respondía a la necesidad de estabilidad institucional y progreso educativo en un contexto signado por la consolidación del Estado-nación, el crecimiento de la clase media y las tensiones sociales propias de la República Conservadora. Durante este período, las élites políticas y académicas diseñaron reformas educativas que permitieran administrar estas tensiones, asegurando gobernabilidad a través de la educación secundaria. En este sentido, la creación esta casa de estudios no debe interpretarse únicamente como un acto reactivo frente a una creciente demanda social de profesionalización, sino como una “anticipación política” impulsada por figuras clave como Joaquín V. González y Juan Ramón Fernández.

Ambos comprendieron la necesidad de adaptar el sistema educativo a cambios estructurales, promoviendo la conformación de un espacio autónomo que garantizara la modernización del profesorado secundario y consolidara su identidad profesional. Keiper sostenía que la continuidad formativa solo podía asegurarse mediante condiciones estables: “La enseñanza requiere continuidad, y la continuidad solo puede garantizarse si se ofrece

a los docentes estabilidad profesional, formación específica y una estructura organizativa que no esté sujeta a variaciones arbitrarias” (Keiper, 1911, p. 121).

En 1912, la Asociación Nacional de Profesores, integrada por figuras como Atilia Canetti de Rosales, Pablo A. Pizzurno y Rodolfo Rivarola, sostuvo firmemente la necesidad de conservar la autonomía del Instituto, lo que reforzó las posturas defendidas por Keiper.

Sin embargo, la consolidación del Instituto no respondió a un desarrollo lineal ni estuvo exento de disputas en torno a su autonomía y su eventual vinculación con la universidad. Mientras ciertos sectores, entre ellos Ernesto Quesada, sostenían la necesidad de su anexión a la estructura universitaria con el propósito de evitar la duplicación de instancias académicas y de garantizar una coherencia institucional (Quesada, 1913), otros actores defendían su independencia con base en la premisa de que la enseñanza secundaria requería un modelo de formación docente específico y no subordinado a las exigencias de la educación superior.

Estas tensiones se manifestaron en sucesivas decisiones administrativas que daban cuenta de las disputas en torno al control del Instituto. En 1906, la Facultad de Filosofía y Letras impulsó su anexión a la Universidad, argumentando que la formación docente secundaria debía integrarse en una estructura universitaria consolidada. No obstante, en 1909, tras un período de fricciones internas y resistencia por parte del cuerpo docente del Instituto, se revocó esta medida y se restableció su independencia. Esta autonomía, sin embargo, volvió a ser cuestionada en 1914, cuando Ernesto Quesada impulsó un nuevo intento de anexión del Instituto a la Universidad, en el marco de las tensiones por la definición de los espacios de formación docente y el control de su legitimidad académica (Pinkasz, 1992). Estas idas y vueltas evidencian la dificultad para definir un modelo institucional estable para la formación docente en la enseñanza secundaria.

Esta tensión fue adquiriendo mayor relevancia en la medida en que el Instituto comenzaba a delinear su orientación académica y pedagógica, especialmente a partir de la posterior incorporación de Felix Krueger, que permaneció en nuestro país entre 1904 y 1908. Lejos de tratarse de una simple apropiación de modelos extranjeros, la perspectiva que ambos introdujeron en el Instituto derivaba de un contexto en el cual la formación docente para la enseñanza secundaria se encontraba consolidada como una instancia profesional altamente especializada. En este sentido, no puede afirmarse que la adopción del modelo del *Oberlehrer* ni la incorporación de la psicología experimental en la formación de docentes secundarios respondieran a una mera traslación conceptual o institucional, pero sí a la inserción de una concepción que sus promotores ya portaban consigo, forjada en un sistema donde la profesionalización docente constituía un principio conformador de la enseñanza media (Caruso, 2009). En el caso particular de Wilhelm Keiper, resulta clave para comprender este proceso, ya que sus estrategias apuntaban a reproducir las prácticas académicas que consideraba inherentes a su identidad cultural, reforzando así la impronta del modelo prusiano en la organización. Keiper concebía al Instituto como un espacio formativo integral: “El profesorado secundario demanda, como cualquier otra profesión, una casa de estudios por la cual no pasen fugazmente como huéspedes o visitantes, sino donde los candidatos vivan como en sus propios dominios, sintiéndose como hijos de un hogar común” (citado en Asociación Nacional de Profesores, 1915, p. 308).

En efecto, la experiencia alemana no constituía únicamente un referente teórico, también representaba un marco epistemológico y organizativo en el que la formación del profesorado secundario estaba claramente diferenciada de la instrucción universitaria, respondiendo a una lógica en la que el conocimiento disciplinar, la capacitación pedagógica y la experiencia práctica se articulaban en una trayectoria específica.

Keiper y Krüger, en este sentido, operaron dentro de una lógica que concebía la formación docente como un espacio autónomo, con criterios propios de profesionalización en contraste con los modelos tradicionales de la universidad. En el desarrollo del profesorado, desempeñaron un papel importante en la construcción del currículo y en la definición de las agendas de investigación en educación. Establecieron los temas de estudio y contribuyeron a la institucionalización de la enseñanza secundaria, promoviendo un modelo que respondiera a las especificidades de este nivel educativo. Su propuesta articulaba la formación disciplinar con herramientas metodológicas para la enseñanza, asegurando así un enfoque pedagógico que combinara el rigor académico con la preparación práctica del profesorado (Gagliano, 2015).

Desde su llegada, Keiper enfatizó la necesidad de establecer un marco de formación sistemático, evitando que la educación quedara sujeta a reformas erráticas. Según su análisis, la Argentina de inicios del siglo XX intentaba alcanzar en pocas décadas un nivel de desarrollo educativo que a Alemania le había tomado siglos consolidar (Bertani, 2024).

Keiper argumentaba que este proceso debía acelerarse mediante la adopción de un sistema profesionalizado de formación docente, basado en el prestigio intelectual y en la tradición pedagógica de la etnicidad alemana, que orientó decisivamente la configuración del Instituto (Keiper, 1911). Así, el modelo no solo aspiraba a consolidar un cuerpo docente altamente capacitado, sino también a garantizar una identidad académica y profesional diferenciada del ámbito universitario.

116

El *Oberlehrer* prusiano: origen y características

El modelo del *Oberlehrer* tomó forma en Prusia durante la segunda mitad del siglo XIX, en un contexto de reorganización del sistema educativo impulsado por la industrialización y la necesidad de garantizar una formación rigurosa para la enseñanza secundaria. En este proceso, como señala Caruso (2009), el rol del docente se redefinió en función de su vínculo con la producción del conocimiento y la transmisión de saberes científicos en la educación media. La figura del *Oberlehrer* surgió en el marco de una transformación del sistema, en la que la enseñanza secundaria adquirió autonomía respecto de la universidad y se consolidó con un marcado carácter profesionalizante.

A diferencia del modelo tradicional de formación docente, en el que la enseñanza de las disciplinas estaba subordinada a criterios generales de instrucción, el *Oberlehrer* combinaba una sólida especialización disciplinaria con un componente metodológico basado en la experimentación científica y en principios de la psicología aplicada. Este enfoque permitió una diferenciación de la enseñanza secundaria respecto de la universitaria, en un esquema en el que la formación del profesorado adquirió un perfil autónomo. Keiper

se oponía a la escisión entre ciencia y pedagogía: “Si bien la ciencia es una en cuanto a los métodos y resultados del estudio, la selección, extensión e intensidad con que se tratan las asignaturas debe responder a las necesidades de la futura profesión” (Asociación Nacional de Profesores, 1915, p. 308).

Uno de los aspectos fundamentales del *Oberlehrer* fue la progresiva desvinculación de la educación secundaria de la tutela eclesiástica, lo que derivó en una transformación de las estructuras de autoridad en la enseñanza media. Caruso (2009) enfatiza que este proceso no solo implicó un cambio en la organización del profesorado, sino que también alteró la relación entre la escuela y la universidad, consolidando un modelo en el que la docencia secundaria se convertía en un espacio profesional con lógica propia: “El desarrollo del *Oberlehrer* en Prusia marcó un punto de inflexión en la gobernanza educativa, al desplazar la autoridad pedagógica desde el clero hacia cuerpos docentes especializados, en un esquema que favoreció la autonomía profesional del profesorado” (Caruso, 2009, p. 139, traducción propia).

El impacto de este modelo en Argentina no puede establecerse en términos de una simple transferencia de esquemas europeos, pero existen elementos que sugieren una apropiación diferenciada de ciertos principios organizativos. Caruso (2009) advierte que la influencia de los modelos alemanes en América Latina debe comprenderse en el marco de procesos de resignificación local, en los que las condiciones institucionales y normativas propias de cada país determinaron la forma en que estos enfoques fueron incorporados. Carreras (2019) encuentra también este influjo prusiano no solo en Argentina, con la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, sino también en Chile, donde el Instituto Pedagógico de Santiago adoptó un modelo similar con el respaldo del Ministerio de Instrucción Pública de Prusia. Asimismo, la presencia de académicos alemanes en otras instituciones latinoamericanas evidencia una transferencia de saberes y prácticas educativas que, lejos de ser una mera importación, se articuló con las dinámicas locales de profesionalización docente.

El instituto dirigido por Keiper parece haber prestado atención a ciertos principios del *Oberlehrer*, aunque no como una simple réplica del modelo prusiano, sino en un proceso en el que la formación docente adquirió rasgos propios. No solo puede considerarse esta tendencia por la novedad que representaba en su país de origen, en un proceso similar al que allí impulsó la profesionalización de la docencia, sino también porque en Argentina la estructuración del campo educativo tendía a consolidar instancias de especialización y jerarquización docente. La reconfiguración de la enseñanza media, impulsada por el avance del conocimiento pedagógico y la expansión de las clases medias, supuso una diferenciación de funciones dentro del sistema de formación docente, en la que el acceso a saberes especializados se convirtió en un criterio de legitimación profesional. En este sentido, como señala Luque (2001), la configuración del instituto buscó diferenciar la formación de los docentes mediante una especialización disciplinaria y la incorporación de herramientas metodológicas nuevas para responder a las necesidades específicas de la enseñanza media, en un contexto en el que la orientación profesional se consolidaba como un eje central de la pedagogía. Este análisis permite considerar una apropiación diferenciada de ciertos principios, particularmente en lo relativo a la autonomía institucional y la profesionalización. En este marco, la incorporación de la psicología experimental no puede entenderse como

una simple traslación, sino como parte de una reconfiguración formativa influida por la tradición epistemológica alemana. En ese sentido, la llegada de Félix Krüger, discípulo del laboratorio de Leipzig dirigido por Wundt, se inscribió en este proceso.

Como se desprende del análisis documental, Keiper insistía en que el instituto debía mantener su independencia para evitar la subordinación a un esquema universitario que, en su opinión, no respondía a las exigencias específicas de la formación docente de nivel medio (Keiper, 1911). Este argumento es consistente con lo señalado por Bertani (2024), quien destaca que la inserción de académicos alemanes implicó la reproducción de ciertas estructuras organizativas asociadas a la identidad *Deutschstämmige*.

En este sentido, la posición de Keiper puede comprenderse como parte de una matriz intelectual que concebía la educación como un modo de ordenación social basado en la consolidación de un cuerpo docente estable y profesionalizado. La autonomía del instituto no era, en este marco, un fin en sí mismo, sino el medio para garantizar la implementación de un modelo formativo que mantenía ciertos principios estructurales de la enseñanza secundaria prusiana, aunque reformulados en función de los condicionamientos institucionales locales. La presencia de académicos alemanes en América Latina, como señala Carreras (2019), estuvo vinculada con la expansión de un paradigma educativo que integraba la pedagogía con el desarrollo científico, promoviendo una profesionalización docente basada en criterios técnicos y metodológicos específicos.

Con Arnoux (2006), puede pensarse que el análisis del discurso de Keiper revela una selección y jerarquización de elementos argumentativos que refuerzan esta idea: la autonomía, entonces, es defendida no solo como una necesidad organizativa, sino como la condición fundamental para sostener un sistema de formación docente alineado con los principios científicos de la nueva psicología experimental. Además, el vínculo entre la defensa de la autonomía del instituto y la psicología experimental enfatiza la idea de que la independencia institucional era una condición para la implementación de un modelo formativo basado en criterios científicos específicos.

Esta disputa epistemológica se encuentra en el trasfondo de las tensiones entre el instituto y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Como señala Bertani (2024), la expansión del paradigma experimentalista en América Latina no fue homogénea, y su recepción estuvo atravesada por resistencias dentro de las estructuras académicas tradicionales.

En el caso del INPS, la psicología experimental no solo representaba una innovación metodológica, sino que también operaba como un factor de diferenciación. Su independencia permitía desarrollar un currículum en el que la enseñanza de la psicología y la pedagogía no quedara supeditada a los enfoques normativos y patológico-higienistas que todavía dominaban la universidad, de lo que hablaremos en el próximo apartado.

La consolidación de la autonomía permitió al Instituto organizar un modelo formativo coherente, centrado en la estabilidad laboral, la formación especializada y la profesionalización docente. Keiper creía que, sin una estructura organizativa propia, los docentes de enseñanza media quedarían expuestos a la fragmentación formativa y a la precarización profesional.

Las reacciones ante este proceso fueron diversas. Por un lado, Salvador Matienzo, en su informe sobre la enseñanza secundaria, observaba que la pedagogía *no es el fuerte del doctor Krüger, quien prefiere los estudios de investigación y especialmente los de Psicología acústica y óptica* (Facultad de Filosofía y Letras, 1907b, p. LXXI, citado en Klappenbach, 1994). Esta apreciación pone de relieve las diferencias metodológicas dentro del instituto, donde primaba la experimentación científica sobre la pedagogía normativa.

Por otro lado, resulta especialmente significativo el señalamiento sobre el contexto cultural de esta disputa:

El objeto originario y fundamental del Instituto [del Profesorado Secundario] fue solamente dar la enseñanza pedagógica a los diplomados universitarios que aspiraban a ser profesores de segunda enseñanza. Por espíritu de cuerpo, los profesores alemanes intentaron fundar, sobre la base del Instituto, una facultad de Filosofía de estilo alemán, proyecto que –se afirma en el documento– ya no tiene razón de ser. (Facultad de Filosofía y Letras, 1907b, pp. LXVI–LXXIV)

Este pasaje confirma nuestra tesis de que la defensa de la autonomía del instituto no se limitaba a un distanciamiento con respecto a la universidad, sino que respondía a un proyecto más amplio: la creación de un espacio formativo con una impronta intelectual inspirada en el modelo alemán. La idea de organizar una facultad con estas características muestra que los académicos alemanes vinculados al instituto no concebían su labor solo en términos de la formación docente, sino que buscaban inscribirla en una tradición que trascendía el ámbito local y se proyectaba en una dimensión transnacional.

Keiper entendía que la autonomía no solo garantizaba la viabilidad del modelo formativo impulsado en el instituto, sino que también permitía estructurar un cuerpo docente estable, evitando la precarización laboral que afectaba a los profesores secundarios. En sus escritos, insistía en que la profesionalización del magisterio dependía de la creación de instituciones con identidad propia, capaces de formar docentes que integraran conocimientos disciplinares y competencias pedagógicas. Así lo expresaba de manera explícita:

Si se desatiende la formación específica del profesorado secundario, subordinándola a criterios que no contemplan sus particularidades, la enseñanza media perderá su función estructurante dentro del sistema educativo. Es necesario preservar un espacio autónomo que garantice la estabilidad y la especialización del magisterio, evitando que se diluyan sus objetivos en un marco formativo inapropiado. (Keiper, 1911, p. 112)

La selección y jerarquización de sus argumentos permiten interpretar que su postura no era meramente coyuntural, sino que se inscribía en una concepción estructurada de la enseñanza secundaria como un espacio con principios propios. Desde esta perspectiva, la independencia institucional no se limitaba a una estrategia administrativa, sino que constituía la condición para asegurar la continuidad, la estabilidad laboral y la calidad sostenida en la formación del profesorado.

Como sostiene Keiper en sus escritos, la producción de conocimiento debía entenderse como ciencia aplicada al interés pedagógico, y no como una instancia autónoma desligada de sus implicancias en la enseñanza. De ahí que la autonomía resultara esencial: no como un fin en sí mismo, sino como el medio indispensable para garantizar un modelo de formación donde la especialización disciplinaria y la formación pedagógica se articularan en un mismo horizonte de sentido. Para Keiper, la producción de conocimiento debía subordinarse a los fines educativos, ya que “la ciencia no debía ser entendida como un saber autónomo desconectado de la práctica pedagógica, sino aplicada al interés de la enseñanza” (Keiper, 1911).

Este enfoque, cuya incidencia fue progresivamente relegada a lo largo del siglo XX, se apartaba de la lógica que separaba al “especialista” en la disciplina del didacta, al promover en su lugar una integración epistemológica y metodológica. La concepción de Keiper –en estrecho diálogo con los desarrollos psicológicos y pedagógicos contemporáneos– respondía a una perspectiva en la que ambas dimensiones confluían en una propuesta formativa orgánica. Su postura contrastaba con la de Ernesto Quesada, quien reservaba a la universidad la formación científica y disciplinar, mientras que el instituto quedaba relegado a la enseñanza de rudimentos pedagógicos sin conexión sustantiva con el desarrollo de conocimiento especializado.

También advertía que la anexión del instituto a la universidad implicaría someter su proyecto formativo a criterios que no contemplaban las particularidades de la enseñanza secundaria. Para Keiper, el magisterio secundario no podía depender de soluciones temporales o transitorias. La autonomía, en este marco, aparecía como la única alternativa viable para consolidar un cuerpo docente profesionalizado. No se trataba de resistir la subordinación administrativa a la universidad, sino de consolidar un espacio formativo coherente, capaz de integrar saber disciplinar y saber pedagógico en un mismo proyecto de profesionalización.

Como señala Bertani (2024), la inserción de académicos alemanes en América Latina no implicó únicamente la transferencia de modelos educativos, sino también la reproducción de ciertas estructuras organizativas vinculadas a la identidad *Deutschstämmige*, una de las cuales era la concepción de un profesorado articulado entre ciencia y pedagogía. Esta perspectiva, en diálogo con la psicología experimental y la pedagogía científica, permitió configurar un modelo formativo diferenciado, capaz de consolidar un cuerpo docente estable y especializado, en contraposición con la lógica universitaria, que fragmentaba ambos aspectos y limitaba su integración.

Félix Krueger y la recepción fragmentaria del wundtianismo en Argentina: autonomía, disputas epistemológicas y formación docente

La recepción de la psicología wundtiana en Argentina no puede analizarse como un proceso lineal de incorporación de un nuevo enfoque teórico, sino que debe entenderse como parte de disputas metodológicas más amplias que condicionaron su introducción en el campo académico. Más que una integración directa, este proceso estuvo atravesado por tensiones en torno a la legitimidad de ciertos marcos epistemológicos, lo que derivó en una apropiación

diferenciada y fragmentaria de sus postulados. En este sentido, la historiografía clásica de la psicología ha tendido a consolidar un relato que sitúa a Wilhelm Wundt como el fundador indiscutido de la disciplina, destacando su rol en la institucionalización de la psicología experimental a partir de la creación del laboratorio de Leipzig en 1879 (Boring, 1950).

Desde esta perspectiva, es importante reconocer que la psicología no se constituyó de manera homogénea ni en un solo espacio geográfico. Mientras en Alemania la tradición wundtiana enfatizaba la introspección estructural y la organización interna de la experiencia, en Francia se desarrolló dentro del ámbito médico-clínico, estableciendo una estrecha relación con la psicopatología. Como señala Canguilhem (2009), la psicología francesa maduró en torno al estudio de las funciones psíquicas *anómalas*, empleando métodos inspirados en la fisiología experimental de Claude Bernard. Este enfoque priorizaba la observación de casos clínicos y la normalización de la conducta en función de parámetros médicos. Por otro lado, en Inglaterra, su desarrollo estuvo fuertemente vinculado a la teoría de la evolución y la adaptación al medio, lo que condujo a la consolidación de un enfoque de las reacciones y el comportamiento, frecuentemente asociado a la eugenesia.

En este contexto, la psicología wundtiana se diferenció por su énfasis en la organización interna del conocimiento. A diferencia de la perspectiva médica francesa, que subordinaba la psicología a la patología, y del modelo inglés, que la orientaba al estudio de la adaptación biológica, el wundtiano propuso una psicología centrada en la conciencia como un sistema en permanente reorganización. Uno de los conceptos fundamentales en este enfoque fue el de *ecuación personal*, una noción desarrollada en los observatorios astronómicos alemanes para explicar las variaciones en la percepción del tiempo entre diferentes observadores. Como señala Wundt (1977), este problema surgió cuando los astrónomos detectaron discrepancias sistemáticas en la medición del paso de los astros entre distintos individuos. Johann Friedrich Bessel, a principios del siglo XIX, fue el primero en notar que los tiempos registrados por distintos observadores al cronometrar el paso de un cuerpo celeste no coincidían. Estas diferencias no podían atribuirse a errores instrumentales ni a factores externos, sino a variaciones en el procesamiento perceptivo de cada observador.

Este hallazgo tuvo implicancias metodológicas profundas, ya que puso en cuestión la idea de que el conocimiento empírico podía ser completamente objetivo. En otras palabras, si incluso en el contexto altamente estructurado de un observatorio astronómico se detectaban discrepancias en la percepción del tiempo, esto significaba que la mente humana no solo registraba pasivamente la realidad externa, sino que participaba activamente en su construcción. Para resolver este problema, se desarrolló el concepto de *ecuación personal*, que postulaba que cada observador tenía un sesgo perceptivo propio que debía ser tomado en cuenta en cualquier medición científica.

El impacto de esta idea fue más allá de la astronomía, ya que sentó las bases para una psicología de los sentidos, que buscaba explicar cómo los individuos organizan y estructuran sus experiencias perceptivas. Fue en este contexto en el cual la psicología wundtiana cobró relevancia, al proponer que los procesos mentales debían estudiarse de manera experimental, analizando las condiciones que determinaban la percepción y la reacción del sujeto ante estímulos externos. En lugar de considerar la conciencia como una entidad aislada, Wundt argumentó que el conocimiento debía entenderse como el resultado de

una interacción entre el sujeto y el entorno, lo que derivó en el desarrollo de una metodología experimental para el estudio de la percepción, la memoria y la atención. Aunque el laboratorio de Wundt en Leipzig marcó el inicio formal de la psicología experimental, en ese momento, la disciplina no había alcanzado plena autonomía respecto de la filosofía. El estudio de la conciencia seguía subordinado a una preocupación epistemológica, centrada en la variación de la observación según el sujeto observante. Este rasgo diferenciaba a la psicología wundtiana de las ciencias naturales tradicionales, ya que reconocía el papel activo del sujeto en la configuración del conocimiento, y abría el camino para interrogantes de tipo pedagógico vinculados a los procesos de percepción, aprendizaje y representación mental (Klappenbach, 1994).

En términos epistemológicos, la ecuación personal significó un desplazamiento respecto de la tradición kantiana, que sostenía que la psicología solo podía desarrollarse como un estudio introspectivo del sentido interno. Kant había argumentado que la psicología nunca podría convertirse en una ciencia propiamente dicha, ya que los fenómenos de la conciencia no podían ser medidos ni cuantificados como los objetos de la física. Sin embargo, la psicología experimental de Wundt demostró que los procesos psíquicos podían ser estudiados empíricamente mediante la observación de la relación entre estímulos y respuestas, lo que permitiría establecer una base objetiva para el análisis de la actividad mental.

Este enfoque permitió reformular la relación entre percepción y conocimiento, y abrió nuevas posibilidades para la investigación pedagógica. Si la ecuación personal mostraba que el sujeto no percibe pasivamente la realidad sino que la organiza de acuerdo con esquemas propios, esto significaba que el aprendizaje no podía reducirse a la simple acumulación de información, sino que debía entenderse como un proceso dinámico de reconstrucción de la experiencia. En este sentido, la autonomía del instituto tuvo enorme relevancia para que enfoques de este tipo se integraran en la formación docente, en un contexto donde la Universidad aún estaba dominada por el modelo médico-clínico francés.

Por eso, la noción de *recepción fragmentaria* resulta clave para comprender cómo estos enfoques fueron asimilados en Argentina. Como advierte Klappenbach (1994), la llegada del wundtianismo a América Latina no implicó una adopción directa de sus principios, sino una apropiación diferenciada en función de los marcos institucionales y académicos preexistentes. La fragmentación de su recepción se debió, en gran medida, a la dificultad de integrar su método introspectivo dentro de un modelo académico que privilegiaba la verificabilidad empírica y la medición de funciones psíquicas.

La disputa entre modelos psicológicos no se dio en un vacío institucional, sino en el marco de la organización de espacios de formación e investigación. Como señala Valenzuela Román (2005), el predominio de un modelo clínico-experimental restringió la legitimidad de enfoques que, como el wundtianismo, enfatizaban la actividad del sujeto en la reorganización del conocimiento.

Desde 1902, la orientación predominante en la Universidad mantenía una conexión estrecha con la medicina, lo que condicionó la forma en que se diseñaron los primeros cursos de psicología. En Argentina, donde predominaban las corrientes de Jean-Martin Charcot y Théodule Ribot, la psicología se desarrolló dentro del paradigma clínico-patológico,

centrado en el diagnóstico de las funciones anómalas y en la normalización de las conductas. Esta perspectiva, que articulaba observación fisiológica y patología mental, subordinaba la investigación psicológica al campo médico, y establecía criterios que priorizaban la verificación empírica sobre la exploración estructural de la conciencia (Klappenbach, 1994). Horacio Piñero, quien dirigió el primer curso universitario en la Facultad de Filosofía y Letras, se inscribía en la línea de la psicología fisiológica de Claude Bernard, con una perspectiva que concebía la actividad psíquica en función de sus correlatos biológicos. Esta perspectiva contrastaba con la desarrollada en Leipzig, de acuerdo con la cual la introspección estructural se aplicaba a la investigación de los procesos de pensamiento y la formación de representaciones. La noción de que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva sino que el sujeto participa activamente en su construcción suponía un cambio respecto de los enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, la llegada de Félix Krüger al Instituto del Profesorado representó una oportunidad para disputar la hegemonía del modelo médico en la enseñanza de la psicología en Argentina. Convocado por Keiper para fundar y dirigir el Departamento de Filosofía y Psicología, Krüger, discípulo de Wundt, introdujo una nueva psicología, que ofrecía enfoques más complejos para la comprensión de la experiencia humana y de los procesos de conciencia. El movimiento liderado por Keiper y Krüger dejó una estela de resonancias académicas y educativas que se extendió más allá de la formación docente y llegó hasta la fundación del Segundo Curso de Psicología en la Universidad de Buenos Aires, con figuras como Coriolano Alberini. En 1907, Krüger organizó allí sus clases en torno a la observación experimental de los procesos mentales superiores, replicando parte del enfoque de Leipzig. Aunque la experiencia no tuvo continuidad tras su regreso a Alemania en 1908, representó un esfuerzo por disputar la hegemonía del modelo clínico en el campo universitario (Klappenbach, 1994). Su figura, junto con las de Alejandro Korn y Coriolano Alberini, se inscribe en un debate más amplio sobre el destino de la psicología en Argentina. Mientras José Ingenieros impulsaba una orientación científica, técnica y naturalista, Korn y Alberini promovían una renovación axiológica centrada en la subjetividad, la autonomía del pensamiento y la crítica a los fundamentos positivistas (Rossi *et al.*, 2016). La autonomía del instituto permitió a Krüger desarrollar un esquema de formación basado en la organización interna de la experiencia, alejándose de los modelos médicos imperantes. Su tarea en el Departamento de Filosofía y Psicología no solo introdujo la tradición wundtiana en la formación de docentes, sino que consolidó una alternativa educativa centrada en el estudio estructural de la conciencia.³

³ El contraste entre las formas de recepción del wundtianismo en distintos espacios académicos muestra cómo la institucionalización del conocimiento condicionó la asimilación de perspectivas teóricas, en particular en el instituto y en la Universidad. Como advierte Klappenbach (1994), la incorporación de la psicología wundtiana en el ámbito pedagógico no fue homogénea, sino que implicó interpretaciones diversas, algunas de las cuales lograron consolidarse en la enseñanza mientras que otras quedaron relegadas. Entre los aportes centrales retomados por Krueger se encuentra el concepto de *apercepción*, que plantea que la experiencia sensible no opera de manera aislada, sino que se estructura a partir de conocimientos previos y de la actividad interna del sujeto. Esta idea implicó una transformación profunda en la concepción del aprendizaje, al desplazar la noción de acumulación pasiva de información hacia una construcción activa de estructuras de pensamiento. Las diferencias metodológicas derivadas del wundtianismo no solo respondieron a cuestiones científicas, sino también a disputas institucionales acerca de qué formas de conocimiento debían ser legitimadas dentro de la academia

El reconocimiento tardío del aporte de Krueger a la psicología evidencia que la recepción de sus ideas no estuvo exenta de dificultades. En el Congreso de Filosofía de 1949, Eugenio Pucciarelli destacó la importancia de su trabajo en la enseñanza de la psicología experimental, pero para ese entonces, el wundtianismo había perdido terreno frente a otras corrientes que se habían consolidado en el ámbito académico. Como señala Rossi (1998), “las tradiciones psicológicas en Argentina no evolucionaron de manera homogénea, sino que su desarrollo estuvo condicionado por tensiones entre proyectos académicos, institucionales y políticos que determinaron qué paradigmas lograron consolidarse y cuáles quedaron relegados” (p. 60).

El debate sobre la legitimidad de la introspección estructural en la psicología no solo se vinculó con diferencias metodológicas, sino con disputas más amplias sobre la relación entre la psicología, la filosofía y la educación. Tras la partida de Krueger, la impronta de sus enseñanzas no desapareció por completo, sino que persistió en el Instituto del Profesorado y, con los años, encontró nuevos impulsores en la Universidad de Buenos Aires. Entre ellos, Alejandro Korn y Coriolano Alberini retomaron algunos de los principios wundtianos que Krueger había introducido, aunque adaptándolos a un contexto académico transformado. Korn, con su énfasis en la autonomía del pensamiento filosófico y científico, fortaleció la integración de la psicología dentro del campo de las humanidades, mientras que Alberini, al asumir la cátedra de Psicología II, retomó en los años veinte la perspectiva estructuralista que había inaugurado Krueger en 1906 en el instituto. Como decano de la Facultad de Filosofía y Letras entre 1924 y 1928, Alberini promovió la internacionalización del campo académico, invitando a figuras como Keisserling y Einstein e impulsando la traducción de obras fundamentales del pensamiento alemán, como las de Freud (Rossi *et al.*, 2016). Este proceso se vio acompañado por la llegada de Ortega y Gasset, cuya presencia contribuyó a la consolidación de enfoques filosóficos que ponían en cuestión la visión mecanicista del conocimiento. En este contexto, la Reforma Universitaria de 1918 generó un clima intelectual que amplió las condiciones para que estas discusiones tuvieran un impacto más profundo en la configuración del campo académico. Estos aspectos serán analizados en detalle en el apartado siguiente.

124

El instituto y la Reforma del 18

El análisis de la relación entre el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Reforma Universitaria de 1918 exige una aproximación que no se limite a un examen de coincidencias temporales o de afinidades ideológicas, sino que reconstruya las condiciones de posibilidad que permitieron articular ambos procesos. La consolidación de esta institución debe

(Valenzuela Román, 2005). Además, la recuperación de la *Völkerpsychologie* –proyecto teórico que proponía estudiar los procesos psíquicos colectivos a partir de las manifestaciones históricas como el lenguaje, el mito y la religión– fortaleció esta perspectiva, al concebir el conocimiento como resultado de procesos históricos y culturales, e integrarlo a la formación pedagógica. Estas perspectivas resultaban particularmente novedosas, en tanto incorporaban una concepción activa, estructurada y culturalmente situada del conocimiento, que rompía con las visiones naturalistas y empiristas dominantes, y cuya integración en la formación docente encontró en el instituto un espacio propicio para su desarrollo.

comprenderse dentro de una transformación más amplia del sistema educativo argentino, en la que la profesionalización de la enseñanza media, la introducción de nuevos enfoques pedagógicos y la reorganización de los saberes se conjugaron con debates políticos e institucionales sobre la autonomía y la legitimidad del conocimiento.

En este marco, la Reforma Universitaria de 1918 no fue un fenómeno abrupto ni exclusivamente circunscrito a la universidad, sino el resultado de un proceso en el que distintos actores y espacios contribuyeron a la gestación de nuevas concepciones sobre la enseñanza y la organización académica. La modernización educativa en Argentina no puede dissociarse de la ampliación de la esfera pública y del ascenso de nuevas clases medias que, a partir de la primera década del siglo XX, comenzaron a disputar los sentidos de la formación académica y su vinculación con la movilidad social.

Dentro de este proceso, el modelo de formación docente aquí desarrollado se estableció como un espacio autónomo, diferenciado de la universidad, y constituyó un ámbito de experimentación epistemológica y pedagógica. Como plantea Pinkasz (1992), la profesionalización de la enseñanza media exigió una redefinición de los criterios de legitimación del saber, ya que implicó el reconocimiento del docente como un actor con formación específica y con una función que trascendía la mera transmisión de conocimientos. En este sentido, su consolidación no solo respondió a una necesidad técnica, sino que supuso una intervención en los debates más amplios sobre la función de la educación y la relación entre los distintos niveles de enseñanza.

La Reforma Universitaria de 1918 debe entenderse, por lo tanto, como el resultado de un proceso de acumulación de tensiones y redefiniciones en el campo educativo, en el que la emergencia de un espacio autónomo de formación también tuvo incidencia. Méndez (2011) ha analizado cómo, en los años previos a ese proceso, la expansión del sistema educativo generó una serie de fricciones entre distintos modelos de enseñanza, y cómo la profesionalización docente, lejos de ser un fenómeno aislado, estuvo vinculada con la necesidad de modernizar la estructura académica en su conjunto. Si bien esta perspectiva no formaba parte del ámbito universitario, su existencia constituyó un antecedente fundamental para la Reforma, en principio, porque propuso un modelo alternativo que puso en evidencia las limitaciones del sistema universitario.

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo propone que la relación entre el ámbito de formación docente y la Reforma Universitaria no debe analizarse en términos de una simple influencia, sino en función de los modos en que ambos procesos articularon disputas epistemológicas, institucionales y pedagógicas que posibilitaron una transformación del sistema educativo. Para ello, se apoya en una reconstrucción metodológica que articula el análisis del discurso, la inferencia abductiva y el método indiciario, según ha propuesto Arnoux (2006), quien plantea que este abordaje debe considerar no solo los textos y declaraciones explícitas, sino también las redes de sentidos en las que se insertan y las posiciones desde las que se emiten. Desde esta perspectiva, el espacio de formación docente puede analizarse como un lugar de convergencia de distintas tradiciones epistemológicas y de elaboración de nuevas formas de concebir la enseñanza y la formación académica.

Para reconstruir estos procesos, Arnoux (2006) retoma a Peirce para rastrear los itinerarios conceptuales que vinculan este ámbito con la Reforma, y propone reconstruir

fragmentos dispersos de información que permitan dar cuenta de su conexión en el proceso histórico. También recurre a la perspectiva de Ginzburg (1979) para relevar la circulación de ideas y la interacción entre distintos actores, mediante metodologías indiciarias que permiten detectar las huellas de procesos no siempre registrados explícitamente en los documentos.

La hipótesis que guía este trabajo es que el proceso de profesionalización de la enseñanza media no solo permitió consolidar un cuerpo docente especializado, sino que también funcionó como un laboratorio de ideas que, al margen de la universidad, posibilitó la elaboración de enfoques epistemológicos y pedagógicos que posteriormente encontrarían eco en la Reforma Universitaria. Se busca reconstruir los vínculos entre ambos procesos, atendiendo a las condiciones que posibilitaron la transformación del sistema educativo argentino en las primeras décadas del siglo XX.

Desde esta perspectiva, la consolidación del Instituto Nacional del Profesorado se incluye en el marco de la reorganización del sistema educativo argentino y de las tensiones entre distintos modelos formativos. La enseñanza media adquirió un perfil propio, lo que llevó a la profesionalización del cuerpo docente y a la configuración de un espacio diferenciado para su formación. En este sentido, la autonomía institucional no solo permitió la incorporación de nuevos enfoques epistemológicos, sino también de debates sobre los criterios de validación del conocimiento pedagógico.

La expansión del sistema educativo generó disputas en torno al acceso a la formación académica y a la legitimación del saber, lo que sugiere que la institucionalización del profesorado no respondió únicamente a una necesidad técnica, sino que también se inscribió en una discusión más amplia sobre la educación en la Argentina de principios del siglo XX.

En este contexto, es necesario poner en relación la transformación del sistema educativo con la crisis del Estado oligárquico y la ampliación de la esfera pública, que alteraron las condiciones de acceso al conocimiento. Estos cambios propiciaron una reconfiguración del sistema de enseñanza, de acuerdo con la cual nuevos sectores sociales comenzaron a disputar el sentido y los alcances de la educación. En esta línea, la profesionalización docente estableció una formación específica para los profesores de enseñanza media, pero además modificó la organización de la enseñanza y los planes de estudio, con efectos que trascendieron el ámbito secundario.

Como se ha dicho, hay que enmarcar este proceso en la llegada de un conjunto de académicos alemanes que, además de Krueger, incluía a Wilhelm Keiper, Anargyros y Jesinghaus. Estos docentes fueron fundamentales en la configuración de un enfoque pedagógico más *estructurado y sistemático* en el instituto, donde se promovía una formación del profesorado que trascendiera la mera transmisión de conocimientos e incorporara principios de la psicología experimental y filosófica. Krueger en particular diferenció la psicología de los procesos superiores y el asociacionismo. Su enseñanza se distanciaba de la tradición empirista dominante y enfatizaba una psicología más cercana a la fenomenología, lo que lo llevó a plantear un modelo en el que la formación de los profesores debía integrar tanto los aspectos experimentales como los filosóficos de la disciplina (Falcone, 2012). Esta orientación generó tensiones dentro del campo académico, donde seguía predominando la influencia de la psicología médica francesa. En su despedida del Instituto, Krueger reflexionó sobre

las diferencias entre la enseñanza de la psicología en su país de origen y Argentina, subrayando que allí la disciplina no se concebía de manera aislada, sino en diálogo constante con la filosofía. Aquí, en cambio, el modelo universitario aún mantenía una separación más rígida entre las ciencias naturales y las humanidades, lo que dificultaba la consolidación de un enfoque integral en la formación del profesorado (Falcone, 2012).

De modo que la llegada de estos académicos alemanes no solo introdujo nuevas metodologías en la enseñanza media; también reconfiguró las condiciones de producción del conocimiento pedagógico. Esta reconfiguración estuvo estrechamente vinculada con la tradición científica alemana, particularmente con las concepciones de Wundt y Husserl, que ofrecían un modelo alternativo al positivismo naturalista y postulaban una comprensión más compleja de los procesos de aprendizaje y producción del conocimiento. Keiper, en este contexto, consolidó un modelo de formación que sentó las bases para un espacio autónomo de enseñanza que anticipó algunas de las demandas reformistas que eclosionarían en 1918 (Falcone, 2012). En efecto, y como ya se ha dicho, la Reforma Universitaria de 1918 puede leerse en relación con las transformaciones previas en la enseñanza secundaria y con la consolidación de un cuerpo docente profesionalizado. La autonomía del profesorado precedió debates que luego se trasladaron a la universidad, especialmente en lo referido a la modernización de los programas de estudio y a la redefinición del rol docente en la enseñanza. Más que un antecedente directo de la Reforma, la consolidación del modelo keiperiano podría haber contribuido a generar un escenario en el que las reivindicaciones reformistas encontraron condiciones propicias para su desarrollo.

127

Esta relación no puede establecerse en términos de una influencia lineal, sino que requiere ser analizada a partir de las condiciones específicas de producción, circulación y reformulación de los discursos (Arnoux, 2006) sobre enseñanza y aprendizaje entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. En este sentido, la articulación entre el instituto y el 18 no puede entenderse como una simple sucesión de hechos, sino como un proceso de desplazamientos discursivos que modificaron la configuración del sistema educativo. La consolidación de instituciones autónomas en la enseñanza media abrió nuevos espacios para la circulación de saberes pedagógicos, que, aunque no se integraron de manera inmediata al sistema universitario, contribuyeron a modificar las condiciones de producción del conocimiento y generaron nuevas demandas dentro del campo educativo. En otras palabras, el instituto se postula como un ámbito de disputa en el que modelos emergentes de formación docente entraron en tensión con paradigmas previos, lo que generó transformaciones en la enseñanza y en la organización del conocimiento pedagógico.

Los debates epistemológicos y educativos previos sumados a la presencia filosófica de Ortega y Gasset generaron un ambiente propicio en el que se ensayaron nuevas formas de concebir la enseñanza, lo que impactó en las demandas de la Reforma sobre cogobierno, autonomía académica y renovación de los planes de estudio (Falcone, 2012). Además, la introducción de enfoques estructurales en la enseñanza media no solo redefinió la formación docente, sino que también tuvo implicancias en la concepción del aprendizaje, particularmente en la incorporación de modelos que priorizaban la organización activa de la conciencia sobre la reproducción de contenidos. Ortega y Gasset, según Klappenbach (1994), polemizaba abiertamente “contra la ideología naturalista” y reconocía que Wundt ya había

establecido un dominio de la psicología independiente de la fisiología. Su énfasis en una construcción del conocimiento como un proceso activo tuvo eco en los debates que se desarrollaban en la universidad y en la presencia de Krueger en el instituto; en particular, la noción de que el aprendizaje debía entenderse como un proceso estructurado en el que la introspección tenía un valor metodológico para la enseñanza de las disciplinas científicas y filosóficas (Klappenbach, 1994).

Estos desplazamientos discursivos incidieron en la reconfiguración del sistema educativo, en la medida en que la autonomía del instituto permitió el ensayo de nuevas epistemologías y generó referencias que ciertos sectores reformistas retomaron en sus demandas universitarias. Klappenbach (1994) señala que la recepción de Wundt en Argentina no se produjo de manera homogénea ni directa, sino a través de procesos de selección y reformulación en función de las tradiciones intelectuales locales. En este contexto, la participación de Alejandro Korn y Coriolano Alberini en los debates universitarios permite examinar cómo estas discusiones previas contribuyeron a una crítica más amplia de las estructuras académicas tradicionales. Ambos, formados en un clima intelectual atravesado por las innovaciones introducidas en el instituto, actuaron como vectores de transferencia, trasladando al ámbito universitario la preocupación por la articulación entre ciencia, filosofía y pedagogía que había sido ensayada en la enseñanza media.

Alberini en particular promovió una reformulación de los contenidos universitarios que incorporaban el énfasis en la introspección como herramienta legítima para la comprensión de los procesos mentales. El proceso de renovación pedagógica iniciado en el instituto contribuyó a configurar el escenario intelectual en el que, años más tarde, se insertaron algunas de las discusiones que precedieron a la Reforma Universitaria. Por ejemplo, el curso que Ortega y Gasset dio sobre el pensamiento alemán, y en particular sobre Husserl, ofreció un marco para la revisión crítica de las bases naturalistas de la enseñanza universitaria. Esta perspectiva fue retomada por intelectuales reformistas que encontraron en su propuesta una justificación filosófica para su propuesta de renovación académica (Falcone, 2012).

Para continuar con nuestra línea de antecedentes, que de algún modo lo contextualizan, su intervención no representó una irrupción aislada en el debate académico, sino que se incorporó a una discusión ya en marcha sobre la enseñanza, la epistemología y la educación superior.

Durante su estancia de seis meses, estableció vínculos con intelectuales afines a la Reforma, entre ellos Alejandro Korn y Coriolano Alberini. Korn lo consideró una figura clave en la renovación filosófica, mientras que Alberini destacó su papel en la difusión del pensamiento de Husserl y Scheler en los círculos intelectuales locales (Klappenbach, 1999). Más allá de su incidencia en la organización universitaria, su perspectiva promovió una nueva concepción del conocimiento, basada en la autonomía del pensamiento y en la reflexión crítica. Como sostiene García Arzeno (1993), su concepción filosófica, lejos de representar una ruptura con los debates educativos previos, proporcionó un marco que permitió integrar algunas de las demandas reformistas en un proyecto intelectual más amplio. En particular, su planteo de que el conocimiento debía comprenderse como un proceso inseparable de las circunstancias históricas y de la posición del sujeto en la sociedad, lo cual cuestionaba la noción de una verdad absoluta y proponía que el pensamiento se

desarrollaba en la interacción entre el individuo y su contexto. Esta postura coincidía con las críticas formuladas por Korn y Alberini, que a su vez habían aprendido de Krueger en el ámbito universitario, lo que sugiere que más que introducir novedades, Ortega y Gasset contribuyó a dar coherencia filosófica a discusiones ya presentes en el sistema educativo.

El impacto de su filosofía en la Reforma no puede explicarse a partir de un único factor. Su inserción en el ámbito universitario debe analizarse dentro de un proceso más amplio, en el que la recepción de la psicología estructural en la enseñanza media, la consolidación de espacios autónomos para la formación docente y la intervención de intelectuales como Korn y Alberini crearon las condiciones para que sus planteos fueran asumidos dentro de un nuevo marco de pensamiento universitario.

Como se ha desarrollado hasta aquí, el instituto no debe considerarse un espacio ajeno a la universidad, sino una instancia en la que se gestaron algunas de las condiciones que posibilitaron la Reforma. La transformación del sistema universitario no puede comprenderse sin atender a los desplazamientos, reconfiguraciones e incorporaciones de ciertos saberes en un nuevo discurso sobre la educación. Sin embargo, estos enfoques no fueron adoptados de manera inmediata ni uniforme. Son el resultado de negociaciones en las que los sectores reformistas asimilaron selectivamente ciertos principios, mientras que otros fueron reformulados o incluso descartados según los debates y tensiones del momento. Klappenbach (1994) sostiene que la incorporación de la psicología estructural en la universidad se inscribió en una modificación más amplia en la concepción del aprendizaje, lo que llevó a reconsiderar el rol del estudiante, una preocupación que, desde la llegada de Keiper y Krueger, orientó buena parte de su trabajo y continuó con las contribuciones de Korn y Alberini. En esta línea, la consolidación de la cátedra de Psicología en la Universidad y la renovación en la formación de docentes universitarios contribuyeron a desplazar progresivamente un enfoque basado en la observación objetiva y la clasificación sistemática del conocimiento en favor de un modelo que privilegiaba el análisis crítico y la participación activa del estudiante. Un ejemplo de esta continuidad, como ya señalamos, fue la continuación del segundo curso de Psicología en la Universidad, impulsado por Alberini, que retomaba las perspectivas estructurales introducidas por Krueger en el instituto y ofrecía una alternativa a los modelos clínicos predominantes.

Korn se posicionó en la intersección entre la enseñanza filosófica en el instituto y la transformación del discurso educativo en la universidad, y enfatizó una concepción de la formación filosófica entendida como un ejercicio de problematización, en sintonía con la idea de independencia intelectual que Keiper había promovido en la enseñanza media.

Alberini, por su parte, trasladó al ámbito universitario principios de la psicología experimental que habían sido trabajados en el instituto, mientras que Ortega y Gasset, al llegar a Buenos Aires, inscribió estas discusiones en una reflexión más amplia sobre la relación entre racionalidad y subjetividad en la producción del conocimiento.

En este marco, la Reforma Universitaria no significó únicamente una disputa en torno a la autonomía institucional, sino que se insertó en un proceso más amplio de redefinición del rol del docente y del estudiante dentro de la enseñanza superior. La reivindicación reformista de una universidad abierta a la discusión crítica y al acceso al saber no fue un

fenómeno aislado, sino el resultado de una serie de transformaciones previas en los niveles de enseñanza media y superior.

El análisis de estos procesos permite sostener que la Reforma de 1918 no constituyó una ruptura con la tradición académica previa, sino la culminación de un debate en el que la experiencia del instituto tuvo un lugar relevante. La enseñanza filosófica y psicológica que se desarrolló en este espacio contribuyó a ensayar formas alternativas de organización del conocimiento y a poner en circulación nociones que, aunque no fueron adoptadas de manera directa por la universidad, incidieron en la reconfiguración del sistema educativo.

La reconstrucción de estos antecedentes permite situar la Reforma en un entramado de debates que, articulados en distintos niveles, contribuyeron a la transformación del sistema educativo. El proceso de redefinición de la educación superior en Argentina no puede entenderse sin la consolidación de nuevos enfoques pedagógicos y epistemológicos. La incorporación de metodologías centradas en la formación crítica y el cuestionamiento de los modelos de enseñanza tradicionales fueron elementos clave que, a través de diversos actores y espacios institucionales, impulsaron esta transformación.

Conclusiones

Este trabajo analizó la conformación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario en el período 1904-1914, atendiendo a las disputas en torno a su autonomía, la introducción de la psicología experimental y la redefinición del conocimiento pedagógico en la enseñanza media. A partir de esta reconstrucción, fue posible demostrar que la autonomía del instituto no constituyó un principio fundacional, sino que resultó del desarrollo de tensiones institucionales y redefiniciones conceptuales en torno a la formación de los docentes de enseñanza media.

El análisis permitió identificar los factores que posibilitaron la consolidación de un espacio con características inéditas, distinto tanto del normalismo como de la formación universitaria. La profesionalización de la docencia secundaria no se desarrolló como un proceso aislado, sino que se inscribió en un entramado de debates más amplios sobre la legitimidad de los saberes pedagógicos y su lugar dentro del sistema educativo. La llegada de Wilhelm Keiper y Félix Krueger marcó un punto de inflexión en este proceso, ya que introdujeron enfoques que, si bien respondieron al proyecto de modernización educativa del Estado, también se vincularon con una impronta específica del pensamiento pedagógico alemán y el modelo prusiano profesional de la docencia.

La adopción de este modelo no solo estructuró una formación docente diferenciada, sino que también provocó una disputa epistemológica en torno a la enseñanza de la psicología y la filosofía. La influencia de Krueger en la incorporación de la psicología experimental wundtiana en el instituto renovó las metodologías pedagógicas en un contexto en el que la universidad aún sostenía el modelo clínico francés. Gracias a la defensa que Keiper realizó de la autonomía institucional, fue posible sostener la presencia de la psicología experimental en un marco institucional que garantizó su desarrollo y consolidación.

Este proceso permitió un anclaje con la universidad, en la que Korn y Alberini llevaron estos enfoques a la enseñanza superior.

La renovación en la formación docente habilitó la circulación de nuevas metodologías y la redefinición del conocimiento pedagógico, lo que creó condiciones para los debates que culminaron en la Reforma Universitaria de 1918. En este sentido, la autonomía del instituto no solo garantizó la implementación de estos desarrollos, sino que también posibilitó la consolidación de un cuerpo docente con formación específica, lo que transformó progresivamente la concepción del rol del profesor y del estudiante en el sistema educativo. La llegada de Ortega y Gasset a Buenos Aires inscribió estas discusiones en un marco más amplio de renovación intelectual, pero su presencia vino a enfatizar una tendencia de renovación pedagógica y epistemológica que ya se venía gestando en el ámbito de la formación docente.

El trabajo deja abiertas diversas líneas de investigación que podrían profundizarse en el futuro. Por un lado, resulta necesario examinar con mayor detalle el impacto de la *etnicidad* en la configuración del modelo de formación docente, particularmente en relación con la identidad *Deutschstämmige* de varios de los pedagogos involucrados en la organización del instituto. Por otro lado, el análisis de las trayectorias de los egresados permitiría evaluar en qué medida su formación incidió en la transformación del campo educativo y en la modernización de los planes de estudio en la enseñanza. Finalmente, un estudio comparativo con otros modelos de formación docente en América Latina podría aportar una perspectiva más amplia sobre la singularidad del instituto y su inserción en un contexto regional de profesionalización docente.

131

La reconstrucción histórica habilitó una comprensión de la complejidad de las disputas en torno a la formación docente a comienzos del siglo XX y sus implicancias en la reorganización del conocimiento pedagógico. La autonomía del instituto, concebida como una respuesta activa a las tensiones del campo educativo, se consolidó a través de la estructuración de un espacio de enseñanza diferenciado, capaz de integrar el desarrollo disciplinario con enfoques pedagógicos innovadores. A su vez, el modelo prusiano, más que una mera transposición, adquirió contornos locales que reconfiguraron la enseñanza en función de las condiciones específicas del contexto argentino. Su legado, en este sentido, excedió el marco institucional en el que se inscribió, ya que sus debates y propuestas continúan siendo relevantes para la reflexión sobre la formación docente y la educación superior en la actualidad.

No obstante, el devenir del sistema educativo evidenció una progresiva pérdida del lugar privilegiado que el instituto había ocupado como interlocutor en la definición de las políticas formativas. La progresiva autonomización de la formación pedagógica respecto de la formación científica y disciplinar, observable en las prácticas de profesionalización docente, marcó un progresivo alejamiento del modelo keiperiano, que había concebido la formación del profesor de enseñanza media como una síntesis integrada de saber disciplinar y competencias pedagógicas. Desde una perspectiva histórica, este proceso reconfiguró los criterios de legitimación del saber docente, lo que supuso un debilitamiento del principio según el cual la aptitud pedagógica debía ser una derivación de un dominio riguroso de los saberes científicos y no una instancia formativa escindida. De este modo, la segmentación entre

formación disciplinar y formación pedagógica alteró las condiciones de producción de autoridad profesional en la enseñanza media, socavando el ideal fundacional que había orientado la organización del instituto bajo la dirección de Keiper. En efecto, la vigencia del modelo keiperiano reside no simplemente en haber evitado la disociación entre ciencia y pedagogía, sino en haber concebido la ciencia como un saber enseñable, es decir, como un conocimiento que debía ser reconstruido didácticamente para su transmisión formativa. En este sentido, el perfil profesional propuesto por Keiper superaba la mera yuxtaposición entre especialización académica y formación pedagógica, ya que integraba en un mismo en un mismo sujeto la reflexión crítica sobre el conocimiento y su elaboración pedagógica. Esta perspectiva mantiene su actualidad en tanto sigue ofreciendo una respuesta coherente a los desafíos contemporáneos de la formación docente.

Actualmente, si bien el instituto sostiene de manera activa y crítica la defensa de su autonomía institucional –como lo evidencian intervenciones recientes en debates educativos estratégicos–, persisten condicionamientos estructurales que limitan la realización plena de sus objetivos fundacionales. La organización actual del sistema terciario –basada en designaciones de dedicación parcial y en una escasa articulación entre docencia e investigación– restringe las posibilidades de consolidar una identidad profesional fuerte. Más que una cuestión de estabilidad laboral en términos estrictos, el fortalecimiento de la profesionalización docente requiere de condiciones contractuales que aseguren una presencia significativa y continua de los profesores en los institutos, que posibiliten la participación en proyectos de investigación, la producción académica y la reflexión pedagógica sistemática. En este sentido, podría pensarse que, así como Keiper había concebido la formación de profesores de enseñanza media en un contexto de inestabilidad estructural, impulsando un espacio de pertenencia institucional y de dedicación exclusiva, hoy también resultaría necesario repensar la organización de la educación terciaria para garantizar la consolidación de comunidades académicas capaces de sostener proyectos formativos y de investigación de largo alcance. Pese al enorme esfuerzo de muchos docentes que desarrollan investigaciones y producciones académicas, la falta de cargos estables y de espacios de cátedra que institucionalicen esas actividades impide su proyección colectiva y limita las posibilidades de transformar el trabajo académico en un componente estructural de la vida institucional. La continuidad histórica de los principios que guiaron la creación del instituto depende, en buena medida, de la capacidad de sostener y proyectar estas condiciones. En este sentido, la recuperación de una concepción integral de la formación docente –que vincule inseparablemente el saber disciplinar, la reflexión didáctica y la participación crítica en la vida académica– constituye uno de los desafíos más urgentes para quienes se reconocen herederos de ese proyecto.

Fecha de recepción: 20/10/2024
Fecha de aceptación: 16/04/2025

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso: Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos. Asociación Nacional de Profesores (1915). *La formación del profesorado de enseñanza secundaria* (Año 2, N.º 2, abril). Imprenta Europea de M. A. Rosas.
- Bertani, G. O. (2024). Educación, ciencia y etnicidad en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario: El proyecto pedagógico de Wilhelm Keiper para la educación argentina a principios del siglo XX. *Anuario de Historia de la Educación*, 25(1), 140-166.
- Boring, E. G. ([1929] 1950). *A history of experimental psychology*, 2.ª ed. Appleton-Century-Crofts.
- Canguilhem, G. ([1958]2009). ¿Qué es la psicología? En *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias* (pp. 5-8). Amorrortu.
- Carreras, S. (2024). *Científicos alemanes en instituciones argentinas: apropiaciones y desararticulaciones*. Ibero-Amerikanisches Institut.
- Caruso, M. (2009). Liberal governance and the making of hierarchies: Oberlehrer in Munich's elementary schools (1871-1918). *Journal of Educational Administration and History*, 41(3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/00220620903072139>
- Facultad de Filosofía y Letras. (1907b). Sesión del 26 de noviembre de 1907. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 10, LXVI-LXXIV.
- Falcone, R. (2012). *Psicología en Argentina: impronta europea y carácter nacional*. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 87-98
- Foucault, M. (1978). *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trad.). Tusquets.
- Gagliano, R. S. (2015). Wanted a teacher! La reforma del profesorado secundario en la obra de Wilhelm Keiper. *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, 16(2), 125-139.
- García, S. (2000). Embajadores intelectuales. El apoyo del Estado a los congresos de estudiantes americanos a principios del siglo XX. *Estudios Sociales*, 19, 65-84.
- García Arzeno, M. E. (1993). *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Nueva Visión.
- Green, N. (2005). The politics of exit: reversing the immigration paradigm. *The Journal of Modern History*, 77(2), 263-289.
- Keiper, W. (1911). *La cuestión del profesorado secundario*, 2.ª ed. aumentada. Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario.
- Keiper, W. (1914). *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Facultad de Filosofía y Letras*. Librería e Imprenta Europea de M. A. Rosas.
- Keiper, W. (1916). *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia, 1905-1915*. Establecimiento Gráfico de T. Palumbo.
- Klappenbach, H. A. (1994). La recepción de Wundt en la Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 15(1-2), 181-197.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Luque, E. (2001). Algunas instituciones de orientación profesional vinculadas a la psicotecnia en Buenos Aires (década del 30) [Ponencia presentada en las VIII Jornadas

de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina].

- Méndez, J. (2011). *La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires].
- Penny, G. (2017). Diversity, inclusivity, and ‘Germanness’ in Latin America during the interwar period. *Bulletin of the German Historical Institute*, 61, 85-108.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En C. Braslavsky y A. Birgin (Comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (pp. 59-82). Miño y Dávila.
- Pucciarelli, E. (1949). Félix Krueger y su aportación a la psicología actual. En *Primer Congreso Nacional de Filosofía*. Universidad Nacional de La Plata, Mendoza, Argentina, 30 de marzo-9 de abril de 1949.
- Quesada, E. (1913). La fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de la Capital. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(2), 137-159. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1682/pr.1682.pdf
- Rossi, L. (1998). Genealogía de tradiciones conceptuales en psicología, su valoración en el marco político social e institucional e impacto en la conformación de la identidad profesional [Ponencia presentada en el III Encuentro Temático para Psicólogos del MERCOSUR (FEPRA Mercosur), Buenos Aires, Argentina].
- Rossi, L., Martí, E. y Salsa, A. (2016). Ortega y Gasset. Presencia discursiva en la Universidad y en los programas académicos de Psicología y Filosofía en UBA. *Revista de Psicología*, 12(24), 69-77.
- Southwell, M. (2024). *Hacer historia de la educación: Enfoques, objetos, problemas*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS.
- Souto, M., Mastache, A., Mazza, D. y Rodríguez, D. (2004). *La identidad institucional a través de la historia*. Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.
- Terán, O. (2000). *Historia intelectual en la Argentina entre 1880 y la década de 1930*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Valenzuela Román, Y. (2005). Positivismo y teoría crítica: Desafíos epistemológicos a considerar en la psicología experimental. *SUMMA Psicológica UST*, 2(1-2), 27-40.
- Vilanou, C. (2006). Historia conceptual e historia intelectual. *Ars Brevis*, 12, 83-94.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Península.
- Wundt, W. (1977). *Elementos de psicología fisiológica* (J. A. López y M. Jiménez, Trads.). Ediciones Morata.

Biografía

Diego Di Vincenzo

Es doctorando en Ciencias Sociales (IDES-UNGS) y magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (UAM-FLACSO). Profesor en la UNGS, en el Instituto Superior del Profesorado "J. V. González" y en el Instituto Jean Piaget de Vicente López, fue también docente en UBA, UNLa y UNSAM. Se desempeñó como editor en editoriales educativas y coordinó colecciones para UNIPE y FADU. Publica artículos de crítica cultural y literaria en diversos medios y ha participado como expositor en actividades organizadas por el área de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires y la Biblioteca Nacional. Ha escrito varios artículos académicos sobre literatura argentina, historia y enseñanza.