

## Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910) (\*)

María Cristina Linares (\*\*)

### Resumen

A partir de la segunda mitad del siglo XIX las ideas sobre el *método intuitivo* se expandieron desde Suiza, lugar de residencia de Pestalozzi, hacia otras naciones, como Gran Bretaña, Holanda, Escandinavia, Prusia, Estados Unidos y luego a Francia e Italia.

La recepción del método intuitivo se produjo con variaciones según los diversos lugares, tomando dos corrientes principales. En la primera versión adquirió el nombre de *lecciones de cosas* o *lecciones sobre objetos* que llegó a formar parte como asignatura de los programas escolares.

La segunda versión se aplicó como metodología para la enseñanza de distintas asignaturas, tratando de mantener el carácter holístico de la concepción pestalozziana.

Siguiendo el derrotero de las dos corrientes pudimos observar que en la Argentina, en un primer momento, se produjo una tensión de ambas en articulación con las ideas positivistas, pero un tiempo después las *lecciones de cosas* fueron dejadas de lado y expurgadas de los programas de estudio.

**Palabras claves:** lecciones de cosas - método intuitivo - positivismo - itinerarios - articulación.

## Possible itineraries and receptions of intuitive method in Argentina (1880-1910)

### Abstract

From the second half of the nineteenth century, ideas about the intuitive method were expanded from Switzerland, the residence of Pestalozzi, to other nations like Britain, Holland, Scandinavia, Prussia, United States and then France and Italy.

The reception of the intuitive method varied in different places, taking two main streams. In the first version was named "object lessons" or "lessons about objects" and became part of school curricula as a subject.

The second version was used as a methodology for teaching different subjects, trying to keep the pestalozzian holistic conception.

Following the course of the two currents, we observe that in Argentina, at first, there was a tension articulated with positivist ideas, but afterwards the “object lessons” were put aside and expurgated from the school programs.

**Keywords:** object lessons - intuitive metho - positivism - itinerary - articulation.

## **Itinerarios y recepciones del método intuitivo**

A partir de la segunda mitad del siglo XIX<sup>1</sup>, las ideas sobre el *método intuitivo* se expandieron desde Suiza, lugar de residencia de Pestalozzi, hacia otras naciones, como Gran Bretaña, Holanda, Escandinavia, Prusia, Estados Unidos y luego a Francia e Italia.

Es nuestra intención en este trabajo observar los posibles itinerarios que siguieron las ideas de Pestalozzi y los modos de “recepción” en el actual territorio de la Argentina. Entendemos a la “recepción” en el sentido que le otorga Peter Burke (2000) como modo de interpretación y apropiación en un proceso activo de asimilación y transformación. La recepción es una forma de producción por sí misma, resaltando la creatividad de los actos de apropiación, asimilación, adaptación, reacción, respuesta y rechazo de un grupo de ideas o prácticas determinadas, en este caso, las ideas pestalozzianas.

La recepción del método intuitivo se produjo con variaciones según los diversos lugares, tomando dos corrientes principales.

En la primera versión, “[...] que podemos considerar como una *vulgarización* de su método, de origen anglosajón” (BOWEN, 1992 y OSSENBACH, 1997) adquirió el nombre de *lecciones de cosas* o *lecciones sobre objetos* y llegaron a formar parte de los programas escolares.

Fue tan extendida su influencia que llegó a ser visualizado como “El Método revolucionario”:

A partir de esos últimos años, escribir la historia del desarrollo de las lecciones de cosas en la enseñanza primaria de esos diversos países, sería escribir la historia misma de la enseñanza primaria: porque, tanto como se lo esperaba, la lecciones de cosas representaba el nuevo orden de los estudios, el procedimiento característico del método moderno en la instrucción popular, todas las escuelas, todos los sistemas, todos los partidos, si se puede aplicar este término a los diferentes grupos de pedagogos, coincidieron en una común y ardiente emulación tendiente a propagar la lección de cosas. (BUISSON, 1882: 1529)

La segunda versión, principalmente en Italia y Francia, se aplicó como metodología para la enseñanza de distintas asignaturas, tratando de mantener el carácter holístico de la concepción pestalozziana: “En Italia en donde se aplicó para la enseñanza del idioma nacional y en Francia como medio de instrucción general para todas las “ramas del saber humano” (Monitor N° 84, 1883: 492)

En Inglaterra las ideas de Pestalozzi fueron acogidas en varias escuelas privadas. Entre ellas la Cheam School, en Surrey, dirigida por Henry Mayo quien había estudiado los métodos de Pestalozzi en Yverdon. Ayudado por su hermana Elizabeth, ésta publicó un manual sobre el método intuitivo llamado *Lecciones de cosas*. En él organizó una serie de lecciones tratando una de las tres categorías de Pestalozzi: la gramática de la forma, aplicable principalmente a las ciencias naturales (BOWEN, 1992).

Esta versión construyó, en base a los elementos de la intuición que reconociera Pestalozzi, una interpretación mecánica de su teoría y derivó en las *lecciones de cosas* en los manuales perdiendo el concepto general de su pensamiento. No obstante iniciaba el camino para la expansión del currículum escolar: “[...] los maestros, quienes comenzaron á descubrir que la lectura, la escritura y la aritmética no son la única base de la educación elemental; y que los objetos y los hechos de la vida ordinaria deben ocupar puesto prominente en el programa de enseñanza”<sup>2</sup>.

La reforma educativa fue iniciada en Alemania a principios del siglo XIX por Wilhelm von Humboldt quien envió a un grupo de estudiantes a Yverdon y a una delegación de inspección de diecisiete administradores educativos para observar sus métodos. En un principio el método intuitivo en Alemania fue interpretado y aplicado como una asignatura más del currículum bajo la denominación de “ejercicios intuitivos”, pero en 1854 fueron suprimidos. La propagación fue amplia ya que entre 1817 y 1840 se crearon treinta y ocho escuelas normales.

Los primeros discípulos de Pestalozzi en Alemania no tuvieron más éxito que su maestro en introducir de manera satisfactoria la intuición en la práctica escolar. Los ejercicios de intuición y de pensamiento (*Denk - Uebungen*) no eran más que una recitación pueril y mecánica de fórmulas abstractas. “Desde 1815 a 1840, los sistemas se acumulan: para dotar de alguna vida a estos ejercicios algunos al intentar darles mucho orden y seguir una marcha regular, no llegan más que a hacer estas lecciones de cosas cada vez más secas y menos intuitivas; otros intentan regenerarlas agregando al simple conocimiento de los objetos materiales una suerte de intuición moral y religiosa, que despierte sentimientos de belleza, del bien, del amor a lo divino; otros subdividen la intuición en tantas ramas como hay en el curso de los estudios primarios, y en dos grados: el primero espontáneo y concreto, el segundo abstracto y reflexivo. A pesar de todo, este método que tanto prometía no era más que una rama de la enseñanza y una de las más estériles: había lecciones de intuición como lecciones de lectura o de

aritmética. Lo que debía ser el espíritu y la animación de toda la vida de la escuela se había materializado hasta convertirse en un bagaje de más para la memoria y en un aumento de la rutina: se hacían ejercicios de intuición mecánicamente en los cuales nada estaba más ausente que la intuición.” (Buisson, *Raportt sur l'Exposition de Vienne*). Este “verbalismo metódicamente fastidioso” terminó por disgustar a todo el mundo, y cuando en 1854 la *Regulativ* prusiana ordenó la supresión de los ejercicios de intuición como lección especial, nadie se presentó para encarar su defensa. (BUISSON, 1882:1529) (resaltado nuestro)

En España, las lecciones de cosas se introdujeron a principios del siglo XX articulando con el movimiento de escuela nueva: “Pues bien, coincidiendo con el movimiento de La Escuela Nueva, o como consecuencia del mismo, aparecen numerosos manuales escolares con el título de *Lecciones de Cosas*, los cuales proponen el lema: de la cosa a la palabra, de la palabra a la idea” (GÓMEZ RODRÍGUEZ De CASTRO, SOMOZA RODRÍGUEZ y BADANELLI RUBIO, 2004:1) No obstante esta afirmación habría que agregar que el método intuitivo como tal ya era defendido por la “Institución Libre de Enseñanza (1876) de inspiración krausista, en la que comenzó a enseñar Manuel Pedro Bartolomé Cossío, formado en ella: “Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröbel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo, personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de la clase”<sup>3</sup>. En 1883 gana por oposición la dirección del Museo Pedagógico de Primera Enseñanza, después llamado Museo Pedagógico Nacional, fundado el año anterior, en el que permanecerá hasta su jubilación en 1929.

Según Ossenbach (1997) existen “muchos indicios de que el método de las “lecciones sobre objetos” se difundió en América Latina a partir de los Estados Unidos, tanto a través de la circulación de los manuales de enseñanza publicados en ese país, como a través del conocimiento directo de la educación norteamericana, sobre todo por parte de José Pedro Varela y Domingo Faustino Sarmiento [...]” (p.3)

En Estados Unidos, durante el siglo XIX, las innovaciones en la educación venían principalmente de Alemania e Inglaterra. La teoría pedagógica de Pestalozzi fue adoptada tomando distancia de sus prácticas originales. Joseph Cabell, del condado de Nelson en Virginia fue a Yverdon (1803-1804) y convenció a uno de los colaboradores de Pestalozzi, Joseph Neef, para que estableciera una escuela de este tipo en Filadelfia.

Pero es a partir de las décadas de 1840 y 1850 que las teorías de Pestalozzi se hicieron atrayentes al establecerse las primeras escuelas normales (BOWEN,

1992) Horace Mann, que fue el que tomó la iniciativa, aconsejaba que para aumentar la eficacia en las escuelas deberían adquirirse algunos aparatos “que empleen el ojo más que el oído para aprender, la vista hace fé [...] para ninguno de los otros sentidos existe igual axioma” (MANN, 1888:305) Además recomendaba la construcción de lo que serían los museos escolares, consagrando un salón especial a las colecciones de aparatos y objetos.

Según W.S. Monroe, citado por Ossenbach (1997), la Escuela Normal de Oswego en el estado de Nueva York, fue el centro más importante en donde se desarrolló la metodología de las *lecciones de objetos*. Esta institución aparece vinculada al Borrard of Education of Massachussets como al Barnard´s American Journal of Education con los que Varela y Sarmiento tomaron contacto en la década de 1860. Sin embargo Sarmiento ya manejaba el concepto de *lecciones de cosas*, desde la década anterior, aunque para la primera infancia, como veremos.

A partir de mediados de siglo dominaron los textos con la metodología sobre *las lecciones de cosas* como los de Elizabeth Mayo (1829), Johnnot, Wickersban, Sheldon y Calkins. Las ideas básicas de estos manuales consistían en reunir un gran número de objetos cotidianos y mostrar sus cualidades e interrelaciones. El alejamiento de estos manuales de la concepción holista de la Naturphilosophie, de la que procedía la posición de Pestalozzi, convirtió las clases, en donde los chicos llevaban objetos como hojas, insectos, frutas, etc., en un catálogo de rasgos externos (BOWEN, 1992)

## El método intuitivo y las lecciones de cosas en la Argentina

El método de enseñanza considerado “tradicional”, el verbalismo memorístico, comenzó a ser criticado en la Argentina a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pero es en el último cuarto de este siglo cuando se ven los primeros impactos de estas críticas. Esto sucedió cuando las ideas de Comenio, Pestalozzi, Herbart y Fröebel se articularon con diversos fragmentos del discurso positivista en la Argentina, especialmente el naturalismo biólogoista, o llegaron ya mediatizadas por éste, especialmente el spencerianismo.

Sarmiento, estando en Chile como director de la Escuela Normal criticaba “[...] severamente el modo de enseñar a leer “por cartillas, silabarios y otros métodos” (BRAVSLAVSKY,B, 2002:41) refiriéndose al modo catequístico y memorístico de la enseñanza. En su obra: *Educación popular*, abordaba el tema de *las lecciones de cosas* basándose en experiencias llevadas a cabo en Francia, citando leyes, reglamentos y prácticas. No obstante es importante observar que se refiere a la educación de la infancia en las salas de asilo (niños de 2 a 6 años) para que “[...] sin cansar a los niños (brindarles) nuevos asuntos de atención y de conversación. La historia natural y la industria suministran a este respecto una materia inagotable. Traer un ave, decir todo lo que esta ave hace ordinariamente, hablar

de sus viajes de invierno y de verano, de su alimento, de su atención por los polluelos, del color de su plumaje, del uso que de este plumaje puede hacerse, ya como adorno, ya como objeto de comercio o de consumo.” (SARMIENTO, 1949)

Sarmiento tomaba el ejemplo de Marie Pape-Carpentier (1815-78) quien había creado las *Salas de asilo* (1834) para los hijos de las madres trabajadoras. Un tiempo después, la misma aconsejaba la aplicación de los métodos ensayados en estas salas para la escuela elemental. Para poner término al desorden de los niños en la escuela sugería acortar las clases con paseos, cantos, y hacer más vivas, más prácticas y más interesantes las lecciones. Y en este punto lo que nos interesa resaltar es que recomendaba las lecciones de objetos<sup>4</sup>.

También, “[...] el grupo nucleado en torno a la revista *Anales de la Educación Común*, liderado por Juana Manso, fustigó a menudo la enseñanza memorística, la cual encontró un adversario también en José Manuel de Estrada, quien fuera Jefe del Departamento de Escuelas entre julio de 1869 y febrero de 1870” (BRAFMAN, 2000:181). Por otro lado Sarmiento y Juana Manso conocían el pensamiento y la obra de Horacio Mann (1888) quien, como ya expresamos, sostenía que para aumentar la eficacia en las escuelas habría que utilizar algunos aparatos que emplearan el ojo más que el oído para aprender: “Un niño que desdeña los libros podrá cautivarse y deleitarse por objetos visibles de formas bien definidas y colores brillantes” (MANN, 1888:306).

El grupo de la revista *Anales* y “[...] particularmente Juana Manso, fueron los principales preconizadores de la metodología de las *lecciones de cosas*, al estilo anglosajón, tarea que realizaron a través fundamentalmente de la difusión del libro: “Manual de lecciones sobre objetos”, escrito por el pedagogo norteamericano Norman Calkins”, utilizado en forma obligatoria “[...] en la ciudad de Buenos Aires a partir probablemente de 1872, siendo repetidamente reeditado” (BRAFMAN, 2000:183)

Pedro Varela en “La Educación del pueblo” expresaba: “Los estudios primarios debieran abrazar las siguientes materias: “[...] Lecciones sobre objetos, comprendiendo el conocimiento de la forma, los colores, propiedades, partes y usos de los objetos familiares y escenas de la naturaleza y del arte, y de todos aquellos hechos elementales que se aprenden fácilmente y que, sin ser precisamente científicos, son los primeros pasos y rudimentos de las ciencias”(VARELA, 1880:103)

En un principio existieron resistencias<sup>5</sup> a la aceptación de las nuevas teorías, y por largo tiempo coexistieron el viejo modelo colonial con los intentos de renovación. Estando Carlos Encina como Director General de Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires propuso un nuevo programa de estudios (1873) “[...] hecho sobre la base (según las propias palabras del director) del *Manual de lecciones de objetos* de Calkins, recientemente adoptado por la Municipalidad para uso de los maestros (BRAFMAN, 2000:186) Además de dividir a la escuela en grados aparecían materias como anatomía, fisiología, higiene, principios de

zoología, botánica, geología, física, química orgánica e inorgánica, manufacturas, tecnología, geografía elemental y astronómica, nociones de astronomía, mecánica, etc. (BRAFMAN, 2000) La autora señala que no se sabe la suerte que corrió esta reforma y señala que Juana Manso lo consideraba irrealizable por la falta de edificios, maestros y aparatos adecuados. Pensamos que esta reforma continuó hasta la modificación de 1887 como veremos más adelante.

## Los manuales de “lecciones de objetos”

Los términos “lecciones de objetos” y “lecciones de cosas” fueron utilizados como conceptos análogos. Lo que los define fundamentalmente es que son procedimientos de enseñanza en donde se aplica el método intuitivo, utilizando distintos objetos para la enseñanza.

Según Bain<sup>6</sup> “La expresión “lecciones de cosas”:

[...] está lejos de ser clara: puede ser tomada en muy diversas acepciones y se encarga de remontarlas a tres sentido principales que corresponden a tres ideas exactas, ninguna de las cuales debería excluir las otras: 1º En primer lugar la lección de cosas que consiste en poner un objeto concreto bajo la mirada del alumno a título de ejemplo para hacerle adquirir la inteligencia de una idea abstracta: así cuando se le presentan cuatro manzanas, cuatro nueces, cuatro libros, cuatro personas, etc. para despertar en él la noción del número *cuatro*, etc.; 2º La lección de cosas que consiste en hacerle ver, observar, tocar, discernir las cualidades de ciertos objetos por medio de los cinco sentidos, lo que es propiamente hablar de la educación de los sentidos; 3º La lección de cosas que consiste en hacerle adquirir el conocimiento de los objetos, de los hechos, de las realidades provistas ya sea por la naturaleza o por la industria, y de las que él ignoraba hasta el nombre: es una doble lección tendiente a hacerle aprender a la vez una cosa y una palabra, un hecho y su expresión, un fenómeno y el término que lo designa, y por extensión toda una clase de fenómenos y toda una clase de palabras que los expresen. Estas diferentes interpretaciones trae inconvenientes como que [...] pueden ser superfluas, y ocupar un tiempo precioso en cosas que los niños saben muy bien o que aprenderán pronto por su propio impulso, por sus observaciones personales y por las conversaciones con sus padres y sus camaradas. En segundo lugar, el maestro verá quizás como conocidos hechos que los alumnos no pueden comprender, o que no comprenden lo bastante para convertirlos en punto de partida de un conocimiento nuevo; ése es un error a temer en todos los momentos de la educación. En tercer lugar, estas lecciones a menudo conducen a digresiones intempestivas y sin regulación, [...] Por último no existe relación entre las lecciones, y por consecuencia

vinculación instructiva ni de apoyo mutuo. (BAIN, en BUISSON, 1882:1529)

Los manuales por lo general se desarrollaban según la segunda acepción descrita por el autor que es definida como “educación de los sentidos”.

Paradójicamente la “correcta interpretación” de lo que debían ser este tipo de lecciones era criticada por los mismos manuales que la sostenían: “Las lecciones sobre “cosas comunes” son confundidas casi siempre con las “lecciones sobre objetos”. Algunos maestros que tienen la costumbre de dar instrucción ocasional sobre las cosas de todos los días, creen que practican el último sistema” (CALKINS, 1872:255)

En Francia el término “leçons de choses”, fue popularizado por Ma Pape-Carpantier quien lo empleó en sus conferencias durante la exposición de 1867<sup>7</sup>. La traducción literal al inglés norteamericano: “object teaching, object lessons”<sup>8</sup>, “debido al sentido práctico de los norteamericanos”<sup>10</sup> dio por resultado que la mayoría de los textos traducidos al castellano utilizaran el término “lecciones de objetos”.

El manual de Calkins fue traducido por Juana Manso y publicado en los Anales de la Educación Común entre los años 1869 y 1871. La otra versión que circuló es la traducida por Emilio Romero y José Pedro Varela y editado en 1872 en Uruguay (BRAFMAN, 2000). A fines de siglo circuló otra versión de Calkins, el “Manual de Enseñanza objetiva ó Instrucción elemental para padres y maestros”, traducido por N. Ponce de León, editado por Appleton en Nueva York e introducido en la Argentina por la casa Ángel Estrada y Cía. Agentes Generales para el Río de la Plata de Appleton (1886. c. 1879)

Otro de los manuales de origen norteamericano que circularon a fines de siglo fue: “Lecciones de cosas. En series graduadas con nociones de objetos comunes” (1885), arreglado por Sheldon, Superintendente de las escuelas públicas del Estado de Nueva York, libro traducido de la 14<sup>a</sup> edición de Londres de Isabel Mayo de 1855. Este libro fue introducido en la Argentina también por la Casa Ángel Estrada y Cía.

De origen español circuló el libro de Pedro de Alcántara García: “Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares”, Madrid, Sucesores de Hernando. La segunda edición es del año 1902.

De origen argentino hemos encontrado el “Programa de lecciones sobre objetos” arreglado por Vicente R. Ferrer, Maestro de instrucción primaria superior y Secretario Sub-Inspector de Sección en Buenos Aires, Buenos Aires, Pedro Igon. La quinta edición es del año 1890. No obstante este es un libro para los alumnos, para ser utilizado como libro de estudio.

En su mayoría eran obras destinadas a las escuelas normales o estaban dirigidos a los docentes para que pudieran organizar sus clases: “Los modelos de lecciones que damos, nos son formas precisas que hayan de seguirse ciegamente, sino apuntes ó sugerencias destinados á indicar al maestro la manera cómo debe preparar sus lecciones y el método más conveniente de



darlas á los niños” (SHELDON, 1884: prefacio)

Los principales conceptos que se desprenden de los manuales nos llevan a observar que estos libros constituyeron en su momento una ruptura importante en los modos que se venían desarrollando la enseñanza elemental.

En principio aplican la graduación de la enseñanza, no solo en cuanto a los conocimientos sino también en cuanto a las edades.

Acompañando esta graduación, las distintas dificultades, las lecciones, deben ser presentadas al niño en una progresión que debe partir desde lo que conoce el niño. En este sentido la articulación con los pasos formales herbartianos ayudó a la mecanización y esquematización de las clases.

Las cosas, los objetos, pasaron a ser utilizados como materiales didácticos. Se didactizó la experiencia de vida y, además, se desarrolló la construcción de materiales didácticos con fines específicos. Veamos a modo de ejemplo un plan de clase:

*Bosquejo de lecciones sobre la forma*

- Señálese una forma en el mapa de las formas y que el niño escoja una igual en la caja de las formas
- Tómese una forma de la caja y pídase al niño que indique en el mapa o en la pizarra una que se le parezca
- Colóquese tres ó cuatro formas en un arco y pídase al niños que elija otras tantas iguales y las coloque en el mismo orden (CALKINS, 1872:10)

Aunque en cierto modo rompen con la enseñanza catequística porque una pregunta del maestro no necesariamente lleva a una respuesta que debía ser memorizada por el alumno, la conducción, la pregunta del maestro, es la que dirige el rumbo total de la dirección de la clase.

Está presente en estos manuales la idea pestalozziana, tomada de Rousseau, de que el niño está dotado de todas las facultades de la naturaleza humana pero sin ninguna de ellas desarrollada. No obstante, el predominio que estos manuales le otorgan a la percepción, a través de la observación, especialmente mediante el sentido de la vista, los alejan de la premisa de que las facultades del hombre deben ser cultivadas de tal modo que ninguna predomine a expensas de otra. Las lecciones de objetos se presentan separadas o como paso inicial de las que corresponderían a las ciencias naturales y de esta manera se apartan del mundo holístico roussoniano y pestalozziano en el sentido de que la comprensión empíricamente fragmentada podía ser restablecida.

Por último hay que destacar la importancia otorgada al momento de la planificación por parte del maestro, alejándose de este modo del modelo de la escuela caos y del maestro sin formación o método.

## La introducción del método intuitivo a través de la formación del docente

Otra de las vías de introducción de las ideas de Pestalozzi se produjo a través de las cátedras de pedagogía en las escuelas normales.

Observaremos en principio el pensamiento de José María Torres por el alcance y la trascendencia de su obra.

Torres llegó a la Argentina desde España en 1864 y fue director de la Escuela Normal de Paraná (1876-1885 y 1892-1894) Fue un gran difusor de las ideas de Comenio y Pestalozzi a través de sus cátedras y manuales.

Para Ossenbach, su relación con la Escuela Normal Central de Madrid y con la figura de Pablo Montesino, la inclina a suponer que conocía “[...] los principios pestalozzianos y el método de las "lecciones sobre objetos" que Montesino popularizó en España a través de su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Se da la coincidencia de que Montesino conoció el método de las "lecciones sobre objetos" en la misma fuente inglesa que, a través de los Estados Unidos, influyó en Iberoamérica en la segunda mitad del siglo XIX” (OSSENBACH, 1997:6)

Sin embargo al analizar la obra de Torres vemos que se distancia del modelo anglosajón de *las lecciones de cosas*.

Torres, al igual que Pestalozzi defendía el “método intuitivo” para la enseñanza:

“Principiar por los sentidos y no decir al niño lo que él pueda descubrir por sí mismo. La frase “principiar por los sentidos” significa que las ideas rudimentales de cada ramo de enseñanza sean dadas objetivamente en todos los grados escolares”\_ (TORRES, 1887a:52) “Ninguna idea sea particular o general puede enseñarse sin la presentación del objeto a la mente. Este principio de la enseñanza objetiva se aplica en todos los grados de la escuela común, en los colegios de educación secundaria y aun en la universidades” (Ibid, p.54) “Tal es la significación de los gabinetes, laboratorios y museos que facilitan el estudio de las cosas, como preparación para el estudio de los libros” (Ibid, p.54).

Su postura pedagógica no estaba de acuerdo en cómo eran llevadas a cabo las *lecciones de cosas*: “No han de terminarse con la primer edad, sino que conviene continuarlas durante la juventud, hasta entrar insensiblemente en las investigaciones de naturalistas y del hombre de ciencia.”(Ibid, p.114) En este punto coincidía con Spencer (1889) Proponía que las *lecciones de cosas* fuera un método de enseñanza para todas las materias y en cualquier nivel, no una materia en sí como lo hacían los anglosajones en los primeros grados: “Siempre que la naturaleza del asunto permita el uso de objetos reales, el maestro los mostrará, y estimulará a los niños a hacer lo mismo, poniendo en actividad sus

facultades de observación y percepción” (Ibid, p.108) Proponía el uso de objetos reales, estampas o dibujos en la pizarra mural cuando no se disponía del objeto.

Torres reservaba las *lecciones de cosas* para la primera infancia al modo fœbeliano: “El principio de cultivar los sentidos explica por qué las lecciones sobre objetos tienen tan gran lugar en la primera enseñanza; por qué se hacen con insistencia ejercicios sobre colores, formas, etc. Por qué el canto es una práctica tan necesaria, y por qué las ilustraciones pictóricas son tan recomendables (TORRES, 1887b:41)

Resaltamos en Torres: las lecciones de cosas entendidas como un método intuitivo holístico que abarque todos los niveles y todos los ramos educativos.

Las ideas de Pestalozzi, ya sea mediatizadas por la lectura anglosajona o sin esta mediación, fueron a su vez articuladas con el pensamiento positivista spenceriano y el naturalismo biologista en el campo intelectual argentino, fundamentalmente a partir de la década de 1880.

Torres no era el único que criticaba esta metodología, Pedro Scalabrini desde la escuela Normal de Paraná también lo hacía: “La generalidad habla (decía Scalabrini) del buen Pestalozzi y aplica el malo, de lo concreto a lo abstracto de lo simple a lo compuesto, sin embargo se está lejos de aplicarlo (en MERCANTE, 1893: 39) y su alumno Víctor Mercante coincidía con las críticas de su profesor y de Spencer: “De allí [se refiere a Rousseau y Pestalozzi como fundadores de las Ciencias de la Educación] ha nacido el procedimiento bien concebido pero mal aplicado de “Lecciones de cosas”” (MERCANTE, 1893: 39)

La Escuela Normal de Paraná, (creada en 1869 a instancias de Sarmiento) según Alfredo Ferreira fue “una escuela de Boston trasplantada en las soledades de América del Sud”<sup>10</sup>. Para Perelstein la adhesión de los normalistas al positivismo se presenta clara. Para sostener esta afirmación se apoya en lo que considera el primer representante del positivismo allí: el antropólogo Pedro Scalabrini quien fuera designado como profesor en la cátedra de Filosofía en 1872. Según la autora, Scalabrini respondió al Comte del primer periodo articulando con la teoría biológica de la evolución de Darwin. Carli (2005) sostiene que en una etapa inicial Scalabrini difundió las ideas krausistas.

La “filosofía positiva”, original de Claude Henri de Saint Simon (1760-1825) y de Augusto Comte (1798-1857) y reformulada por Herbert Spencer (1820-1903), aunque divergen en muchos aspectos tienen elementos en común: La toma de distancia de la metafísica, la reserva del nombre de “ciencia” a las operaciones observables, la utilización de la observación, la experimentación y el cálculo, la importancia dada a la moral para el ordenamiento social y la idea de plantear la unidad del método de la ciencia (DUSSEL, 2001)

Según Perelstein (1952) la Argentina es el lugar donde el positivismo fue más vaciado de contenido y donde sus fórmulas fueron libremente modificadas “para adaptarlas a los intereses históricos de quienes lo acogieron” (p.108) El positivismo del primer Comte y el positivismo spenceriano ocuparon “ambos los primeros planos, alternativamente y sin incomodarse”(p. 109).

Roig (1969) reconoce una línea de influencia más antigua, las doctrinas de Carlos Darwin y su principal difusor e intérprete el paleontólogo Florentino Ameghino. Contemporánea con esta línea de pensamiento coloca al "materialismo médico" que "pronto se confundiría con las diversas formas del positivismo". En lo que respecta a la influencia de Herbert Spencer y Augusto Comte, Roig ubica sus comienzos al finalizar la década del 80, "en una época en la que había comenzado ya a declinar la fuerza de la conciencia romántica"<sup>11</sup>. Coincidiendo Perelstein (1952) destaca que "[...] las influencias positivistas propiamente dichas, existieron de manera explícita, tan sólo a partir de lo que se llamó "generación del 80" y resalta la importancia que tuvo la inmigración para ello. J.M. Torres, maestros y profesores contratados por aquél, Pedro Scalabrini, todos participaron en los comienzos de las escuelas normales.

La particularidad, si se puede llamar así, del positivismo en la Argentina, fue su orientación biológica y evolucionista antimecanicista. Aunque la crítica al mecanicismo de Spencer no implicó ni el rechazo del monismo evolucionista ni el abandono del realismo gnoseológico (SOLER, 1979) La tendencia científicista en la Argentina fue la de plantear los problemas filosóficos en función de los datos generales de la biología y de esta manera llegar a conclusiones naturalistas marginando el mecanicismo clásico de los europeos. El biologismo estuvo presente en el campo de la filosofía como en el de la sociología y la pedagogía. A partir de 1880 el desarrollo sin precedentes de las ciencias naturales produjo modificaciones importantes en la terminología y en el método y un científicismo en las ciencias sociales (SOLER, 1979) Aún cuando el agnosticismo es aceptado, se le confirió un sentido polémico.

Por lo observado a fines del siglo XIX el método intuitivo articuló en la Argentina con un positivismo de orientación biológica y evolucionista antimecanicistas lo que, como veremos más adelante, impactó de una particular manera en nuestro contexto diferenciándolo en su recepción de países como Estados Unidos, Francia y España.

## El Método en los Programas de estudio

En la Sesión de clausura del Congreso Pedagógico (mayo 8 de 1882)<sup>12</sup> en la Declaración V sobre programas de enseñanza y principios de su distribución en las escuelas comunes figuran las "lecciones sobre objetos" como materia indispensable, entre otras como: nociones de historia natural, filosofía e higiene, física, química, etc. Observemos que se lo plantea como asignatura específica y separada de las ciencias físico-naturales.

Respecto del método, en la Declaración VI queda establecido la importancia de los objetos para la aplicación del método intuitivo:

- a) El estudio de las cosas debe hacerse en las cosas mismas. Cuando esto no sea posible, ni aún con el auxilio de instrumentos adecuados, recurrirá el maestro a aquellas representaciones que más se acerquen al estado y condiciones en que se ofrecen naturalmente los objetos.
- b) Tratándose de seres corpóreos, si faltasen los objetos mismos que han de estudiarse, deberán preferirse las representaciones plásticas.
- c) Cuando éstas falten, pueden usarse las láminas o grabados
- d) Y en último término, faltando los medios indicados, puede recurrirse a las descripciones de objetos, cuidando de que estén al alcance del alumno. (MONITOR, N° 59, 1884:618)

En la etapa de estructuración del sistema educativo (1884-1899) que comprende las gestiones de Benjamín Zorrilla y su reemplazante José María Gutiérrez frente al Consejo Nacional de Educación (MARENGO, 1991), van tomando forma los órganos que componen la administración y gestión del sistema.

Al haberse aprobado la Ley 1420 continuaron en vigencia los programas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la enseñanza primaria. Seleccionamos aquellos de lecciones de objetos.

Programas de enseñanza primaria:

En vista de la proximidad de los exámenes y en el deseo que sean útiles a las Escuelas Comunes del municipio publicamos a continuación los programas correspondientes a los grados 1 a 4.

1° grado: Lecciones sobre objetos: los cinco sentidos y su uso- Objetos que afectan los sentidos- Colores - Figurabilidad Otras cualidades objetivas- Estados de la materia- Nombrar sustancias sólidas y líquidas, designando algunas de sus cualidades- Distinguir los objetos naturales de los artificiales- materias primas- su división en minerales, vegetales y animales- objetos elaborados- diversidad de formas de los animales- cuadrúpedos reptiles, aves, peces- animales domésticos. Fieras.

2° grado: lecciones sobre objetos: Metales más comunes y su uso- oxidación- metales que no se oxidan al contacto del aire- maleabilidad y ductilidad del oro con ejemplos- sustancias animales- cuero, pelo, cerda, lana, pluma, huesos, carne, grasa. Sebo, cuernos, pezuña, despojos, marfil, nácar, carey, leche- nombrar algunas de sus aplicaciones a la industria- animales carnívoros- animales herbívoros- rumiantes- animales más útiles

3° grado: lecciones sobre objetos: sustancias vegetales más útiles- granos. Cereales- legumbres, cáñamo, lino, algodón, tabaco, caña de azúcar, añil,- maderas- tierras aplicadas a la industria- vasija de loza, porcelana, vidrio, tejido, pinturas, cal, tierra vegetal, piedras preciosas

4° grado: lecciones sobre objetos:

Órganos del cuerpo humano- la cabeza, los dientes, brazos, piernas, tronco

del cuerpo-uso de los miembros-movimiento-organismo humano-esqueleto-articulaciones, músculos, vísceras, vasos sanguíneos-nervios y funciones-sensaciones-funciones vitales-objeto de la higiene y medios que se emplean para la conservación de la salud. (En este grado ya aparece como materia aparte la Historia Natural) (MONITOR, N°69, 1884: 275-280)

Observando este programa analítico entendemos que en un primer momento las lecciones sobre objetos están presentes en función del desarrollo de las facultades del niño, sin importar los contenidos, pero en seguida estas lecciones se articulan a la enseñanza de las ciencias naturales.

A partir de 1887 con el reemplazo, a raíz de su muerte, de Marcos Sastre por el Dr. Félix Martín y Herrera, se modificaron los planes de estudio. Según Bertoni (2001) este momento coincide con el auge de la preocupación por la nacionalidad y la manifestación del entusiasmo patriótico, por lo que los nuevos planes intentaban acentuar el carácter nacional de la escuela.

En 1886 se nombró una comisión para reformar los planes en vigencia sancionados once años atrás ya que “[...] no se armoniza con las prescripciones de la nueva ley, ni está a la altura de los progresos realizados en las doctrinas y métodos de enseñanza...” (LI)<sup>13</sup>: vocal del Consejo: Félix Martín Herrera, Inspectores técnicos: Juan M. de Vedia, Fernando Guerrico y de los directores de escuelas graduadas Albina García de Ryan Y D. Salvador Diez Mori.

Respecto al método, una vez aprobado el Reglamento General de escuelas (1887)<sup>14</sup> se adoptó el sistema simultáneo y la enseñanza intuitiva y práctica basada en la “[...] observación de objetos sensibles para elevarse a la idea abstracta, a la comparación, generalización y raciocinio”[...] no sólo debe asegurar los conocimientos útiles en la vida, sino también y principalmente actuar sobre las facultades, desarrollando la inteligencia” (CLII).

La educación debía responder a tres objetivos: vigorizar el cuerpo, cultivar la inteligencia y formar el carácter. “En el orden, progresión y enlace de todos y cada uno de los ramos de estudio, se ha seguido el desenvolvimiento espontáneo del espíritu, secundando á las facultades en las leyes de su evolución” (CXLIII). Cuando observamos el programa, bajo el rubro “Asignaturas” aparecen los: “Ejercicios intuitivos” (5 hs semanales para los varones y 4 hs para las mujeres) para los dos primeros grados de la escuela infantil que comprenden: Color, forma, lugar, Cuerpo humano, animales, plantas, minerales, materias primeras (sic) usuales (en 2° grado se suma “y su transformación”, es decir los procesos industriales). Descripción de Objetos.

A partir del 3° grado (el primero de la escuela elemental) desaparecen los Ejercicios Intuitivos y surgen nuevas asignaturas: “Elementos de Ciencias Naturales, Historia y Geografía” *El método intuitivo*, estaba presente en ellas: “En todas partes se hallan los materiales para el estudio de las Ciencias Naturales y el buscarlos, crea en el individuo hábitos de observación y lo conduce á la investigación de todo lo que está bajo el dominio de los sentidos” (el texto es de

Johnnot, manual que también fue difundido en Uruguay)

En los programas de 1887, las *lecciones de cosas* están presentes como asignatura para los primeros grados y el método intuitivo como metodología para el resto diferenciándose de los programas anteriores y de la propuesta uruguaya de aplicarlo en los primeros cinco grados. Por ello pensamos que en Argentina el camino anglosajón (con la incorporación de Spencer) se combinó con otras lecturas de Pestalozzi, por ejemplo con la de Torres y con el pensamiento de los naturalistas, dando por resultado una nueva respuesta.

En un nuevo Reglamento General de escuelas de 1897 continúa el mismo método. Estos programas fueron simplificados por resolución del 12 de septiembre de 1901 con la intención de “disminuir el trabajo intelectual”.

La reducción de la cantidad se fundamentó en que era más importante la formación de la mente del niño, crear hábitos, sentimientos morales y sociales y salud física que llenarlos de contenidos<sup>15</sup>. Estas modificaciones son el resultado de una serie de polémicas iniciadas hacia 1898, cuando varias voces críticas se levantaron respecto a la educación manifestando su fracaso en cuanto a su estado, sus logros y su orientación. Fracaso que contradecía la experiencia del Consejo Nacional de Educación y de buena parte de los docentes (BERTONI, 2003)

Pizzurno (1898) sostenía que los programas (1897) presentaban un “exceso” de contenidos y también señalaba la falta de aquellos que modificasen las prácticas higiénicas de los niños y sus familias como también nociones de economía doméstica y mayor cantidad de ejercicios corporales.

En 1906, Pablo Pizzurno como Inspector General, formuló un nuevo programa para aplicarlo en las escuelas de la Capital. Sin sanción definitiva, estuvieron vigentes desde 1907 hasta 1910. La intención de Pizzurno era que “[...]deben correlacionarse todas las disciplinas de modo que converjan al mismo fin, DESARROLLANDO EN PRIMER TÉRMINO EL SER MORAL y dentro de la aptitud general para el trabajo, las aptitudes especiales requeridas para subvenir á las NECESIDADES MÁS URGENTES Y COMUNES” (Pizzurno, 1910) (resaltando en el original)

Pizzurno continúa con las *lecciones de cosas* en los dos primeros grados “Ejercicios de Intuición y Lenguaje” pero con menos carga horaria y junto con la lectura y la escritura se les dedicaría 4 hs semanales (no se diferencian los sexos). Las *lecciones de cosas* ahora están orientadas a la enseñanza del idioma, a ideas básicas de ciencias naturales y sobre todo a una formación “moral”:

Al igual que en los anteriores programas se sumó, a partir de tercer grado la materia “Ciencias Naturales é Higiene donde se prescribía que debía ser un estudio en base a la observación directa de las cosas y fenómenos, experimentos, excusiones al campo, fábricas, museos y jardines.

Para 1908 Ramos Mejía fue llamado a ocupar la presidencia del Consejo

Nacional de Educación y en 1909 constituyó una comisión formada por Ernesto A. Bavio y por Ángel Graffigna (profesores normales) para reformar los programas de las escuelas dependientes del Consejo.

Una nueva orientación sufrieron estos programas que estarían vigentes durante casi treinta años (hasta 1937) En el Plan de Estudios y Programas para las escuelas de la Capital de enero de 1910<sup>16</sup>, la estructura del sistema se modificó pasando de la antigua denominación de infantil, elemental y superior, a la de escuelas primarias.

Los Ejercicios de Intuición desaparecieron como asignatura, pero no el método intuitivo.

La enseñanza objetiva se reservaba para los distintos ramos que estudia la "Naturaleza" en los cuatro primeros grados: cuerpo humano, animales, plantas, minerales, el cielo y los astros, fenómenos físicos y meteorológicos y geografía, y se aconsejaba la formación de museos personales por los propios niños: "[...] en las clases infantiles hacemos tres gradaciones en las lecciones sobre objetos<sup>17</sup>: en el primer grado inferior, se exige al niño que distinga los objetos por sus nombres, señale sus partes, color, y, un poco más tarde, sus propiedades más sencillas, como forma y tamaño; en el primer grado superior y segundo grado, la lección deberá tratar principalmente de cualidades (propiedades) y uso de las cosas; y en el tercer grado, de una exposición formal de las varias relaciones que existen entre las cosas, hechos y fenómenos" (p.26).

Para la enseñanza de la Historia Patria, en primero superior y segundo grado: "La enseñanza deberá hacerse con el auxilio de retratos, láminas, planos e ilustraciones pictóricas [...] (p.35) y para Trabajo Manual se incluían las colecciones de objetos y el modelado para aportar al resto de las materias los materiales para sus lecciones.

Cada vez más *el método intuitivo* llegaba a otras disciplinas, principalmente a la enseñanza de la historia y la geografía.

Durante el período analizado (1884-1910) hemos observado una tensión entre el método intuitivo pestalozziano, las lecciones de cosas formalizadas al estilo anglosajón, el spencerianismo y el naturalismo en la Argentina. De esta articulación surgió una práctica y una materialidad escolar que, con algunas variaciones, estuvo presente hasta el último cuarto del siglo XX.

Las lecciones de cosas, después de este período, no solo desaparecieron definitivamente de los programas escolares sino que las críticas hacia ellas se intensificaron, en el marco de las críticas al positivismo.

En un tiempo fue práctica corriente en la escuela primaria, hasta en los grados infantiles, estudiar las propiedades de la materia (maleabilidad, fusibilidad, porosidad, etc.), de manera que cada una constituía un "lección". Este criterio evolucionó en el sentido de estudiar, no las propiedades (elementos excesivamente abstractos), sino los cuerpos, pero con el objeto



de abstraer todas sus cualidades. Estas “lecciones”, que tomaron el nombre de intuitivas, de cosas, de objetos, etc. también fueron reconocidas como demasiado abstractas y por el hecho de su predeterminación en el programa como carentes de la oportunidad que vitaliza el aprendizaje (GUILLÉN de REZZANO, 1938:107)

A partir de la Primera Guerra Mundial y de la crisis económica de 1930 la ilusión del progreso indefinido en base a la recta guía de las leyes naturales se volvió insostenible, dando origen a una serie de tendencias, a veces de signo diametralmente opuesto, pero que compartían la idea de que el conocimiento no podía reducirse meramente a lo material, de donde la conceptualización científica no debía depender exclusivamente del método utilizado por las Ciencias Naturales.

No aceptamos, por tanto, las habituales denominaciones de *lecciones de cosas*, *lecciones por aspecto*, *nociones varias*, inadecuadas para designar la experiencia viva del alumno, experiencia que la escuela aclara, amplía y profundiza. En la expresión *lecciones de cosas* hay un resto de materialismo, una idolatría por el objeto como algo anticipado al concepto, una ingenua fe en la eficacia del mero mostrar, del hacer ver y tocar, derivado del culto a la sensación, torpemente entendida como un grado cognoscitivo, haciendo abstracciones de toda la vida del espíritu” “molienda de una mezcla enciclopédica (LOMBARDO-RADICE, 1933:194)

La reacción antipositivista tuvo importantes consecuencias en el plano pedagógico e intentó conformarse como una nueva teoría de la educación. Partiendo de diferenciar la realidad entre el orden de los hechos espirituales por un lado y el de los hechos materiales por el otro, los antipositivistas consideraron que la educación debía incluirse dentro del primero (GVIRTZ, 1991). La educación se alejaba de ser objeto de conocimiento científico para acercarse a un conocimiento filosófico.

## Notas

(\*) El siguiente artículo se enmarca en el proyecto de tesis de Doctorado (UNLu): Educar con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2005).

(\*\*) Doctoranda por la Universidad Nacional de Luján. Magister en Gestión y Política educativa (Universidad Nacional de Luján). Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Ayudante de primera, Cátedra de Historia Social de la Educación I y II, Universidad Nacional de Luján.

Curadora, Museo de las Escuelas, Buenos Aires

<sup>1</sup> Mediante las Cartas sobre la educación temprana (1816-19) traducidas al inglés en 1827,

la doctrina de Pestalozzi llega a Inglaterra y de allí al mundo de habla inglesa.

<sup>2</sup> Elizabeth Mayo, *Lecciones sobre Objetos*, 1829 en Sheldon, 1898:5

<sup>3</sup> [http://personal.us.es/alporu/legislacion/cossio\\_reforma\\_escolar.htm](http://personal.us.es/alporu/legislacion/cossio_reforma_escolar.htm)

<sup>4</sup> Conferencias sobre la introducción del método de las Casas de Asilo en la Enseñanza Primaria en Educación sensoria. México: Imp. de Aguilar e hijos, 1883 en [http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022561/1080022561\\_05.pdf](http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022561/1080022561_05.pdf)

<sup>5</sup> Juana Manso organizó una serie de conferencias dirigidas a las maestras entre 1869 y 1870 en las que intentó difundir entre otras, las ideas pestalozzianas, pero las maestras se opusieron al conjunto de las innovaciones. (Brafman,2000)

<sup>6</sup> N. del T.: Bain, Alexander: filósofo escocés nacido en Aberdeen (1.818 1.903), pertenece a la escuela positivista y su psicología intenta renovar el asociacionismo, insistiendo en la actividad espontánea del cerebro. Fundador de la revista *Mind* (1876), entre sus obras destacan *El espíritu y el cuerpo* (1873) y *La Science de l'éducation* (1879).

<sup>7</sup> Buisson, 1882

<sup>8</sup> Buisson, 1882

<sup>9</sup> Buisson, 1882: 1528

<sup>10</sup> En Rodríguez Bustamante, 1974:160

<sup>11</sup> Agustín Álvarez dice que las ideas de Spencer se generalizaron en Argentina alrededor del año 1887 (1918, 44-45). Pedro Scalabrini, por su parte, dice en 1888, que el positivismo en particular el de Comte "es el último venido" y que "no domina en ninguna parte" (1888, §2).

<sup>12</sup> *Monitor* N° 59 Año III, mayo de 1884

<sup>13</sup> *Informe presentado al Ministerio de Instrucción pública "Educación común en la capital, provincias, colonias y Territorios federales*, 1886 imprenta de "La Tribuna Nacional"

<sup>14</sup> *Informe sobre Educación Común (1887)*, Tomo VIII, Consejo Nacional de Educación.

<sup>15</sup> Pizzurno, Pablo (1910) *La educación Común en Buenos Aires*, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional

<sup>16</sup> *Plan de estudios y programas para las escuelas Comunes de la Capital de 1910*, (1916) Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Peterello Hnos.

<sup>17</sup> Aquí se hace referencia a los objetos relacionados con la Historia Natural no con las "lecciones de cosas" comunes.

## Bibliografía:

BOWEN, James (1997) *Historia de la educación occidental. Tomo III: El Occidente moderno*, Barcelona, Herder S.A.

BUISSON, Ferdinand Edouard (director) (1882) *Dictionnaire de pedagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, Traducción de Raquel D. Gail, Instituto Superior de Formación Docente N° 104 y N° 24, distrito Quilmes, Buenos Aires.

BURKE, Peter (2000) *El Renacimiento Europeo*, Barcelona, Crítica

GÓMEZ RODRÍGUEZ de CASTRO, SOMOZA RODRÍGUEZ y BADANELLI

RUBIO (2004) *Los Manuales de lecciones de cosas*, Madrid, UNED,

<http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/LeccCosasHTML/LeccCosas01.html>

- BRAFMAN, Clara (2000) "La ciencia, lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria argentina" en Gvirtz, S, *El color de lo incoloro, miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BRASLAVSKY, Berta (2002) "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?" en CUCUZZA, Héctor Rubén (dir.) y PINEAU, Pablo (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- DUSSEL, Inés (2001) "¿Existió una pedagogía positiva? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX" en PINEAU, DUSSEL y CARUSO, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- GVIRTZ, S. (1991): *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, CEAL, Buenos Aires.
- LOMBARDO-RADICE, Giuseppe (1933) *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*, Madrid, Labor.
- MARENGO, N. (1991), "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación", en PUIGROSS, A., *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Bs.As.
- MERCANTE, Víctor (1893) *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina.
- OSSENBACH, Gabriela (1997) "La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: introducción" en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, mimeo
- PERELSTEIN, Berta (1952) *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, Buenos Aires, Procyon
- PIZZURNO, Pablo (1910) *La educación Común en Buenos Aires*, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional
- REZZANO, Clotilde Guillén de (1938) *Didáctica especial: para tercer año de las escuelas Normales*, Buenos Aires, Kapelusz
- ROIG, Arturo (1969) *Los krausistas argentinos*, Puebla, Cajica.
- SOLER, Ricaute (1979) *El positivismo argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*, México, UNAM.
- SPENCER, Herbert (1889) *La Educación. Intelectual, Moral y Física* Nueva York, D. Appleton y Cia. Introducida por Ángel Estrada y Cía. Agentes Generales para el Río de la Plata
- TORRES José María (1887a) *Curso de Pedagogía Libro I: Primeros elementos de educación*, Buenos Aires, Imprenta de M.Biedma
- TORRES, José María (1887b) *Curso de Pedagogía Libro II El arte de enseñar*, Buenos Aires, Imprenta de M.Biedma