



# Revista de Historia de la Psicología

[www.revistahistoriapsicologia.es](http://www.revistahistoriapsicologia.es)



## Psicología Pedagógica, Orden Social y Educación Patriótica en la Argentina de Principios del Siglo XX: Un Análisis a través de la Revista *El Monitor de la Educación Común* (1900-1910)<sup>1</sup>

Sebastián Matías Benítez  
Cristian Abraham Parellada

Universidad Nacional de La Plata. Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIS - IDES/CONICET), Buenos Aires, Argentina

Universidad Nacional de La Plata. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica / Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (ANPCyT/FonCyT), Buenos Aires, Argentina.

### INFORMACIÓN ART.

Recibido 27 diciembre 2016  
Aceptado 13 marzo 2017

**Palabras Clave**  
Psicología Pedagógica,  
Utilitarismo,  
H. Spencer,  
Educación Patriótica

**Keywords**  
Educational Psychology,  
Utilitarianism,  
H. Spencer,  
Patriotic Education

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es realizar un análisis de las relaciones entre los saberes pedagógicos producidos en la Argentina, a principios del siglo XX, y las ideas psicológicas que sustentaron intervenciones educativas basadas en esos saberes. Desde una perspectiva histórico-crítica, se han analizado artículos publicados en la revista *El Monitor de la Educación Común* en el periodo 1900-1910. La multiplicidad de referencias a la teoría de H. Spencer conjuntamente con referencias al positivismo alemán, representado en la figura de J. F. Herbart, muestran no solo el tipo de cultura científica en el que se articulaban ambos campos de conocimiento, sino también un conjunto de tensiones existentes al interior del campo de recepción, circulación y producción del conocimiento psicológico. Entre las mismas pueden destacarse la utilización de las nociones de *utilidad* y de *instrucción* para la educación patriótica provenientes de marcos teóricos disímiles al interior de una concepción positivista de la psicología y la pedagogía.

**Educational Psychology, Social Order and Patriotic Education in Argentina at the Beginning of the XXth Century: An Analysis through the Journal *El Monitor de la Educación Común* (1900-1910)**

### ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the relationship between pedagogical knowledge and the psychological ideas that supported educational interventions based on this knowledge, in Argentina, at the beginning of the 20th century. From the point of view of the Critical History of Psychology, we analyze *El Monitor de la Educación Común* between 1900-1910, considering the profuse references to the work of H. Spencer and J. F. Herbart. This source demonstrates not only the type of scientific culture in which both fields of knowledge were articulated, but the tensions within the field about the reception, circulation and production of psychological theories. Among them, it can be emphasized the use of concepts such as *utilitarianism* and *instruction* for the patriotic education, these concepts although came from different theoretical frameworks, were included within a within a positivist conception of Psychology and Pedagogy.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Correspondencia: Sebastián Matías Benítez. E-mail: [sbenitez.psi@gmail.com](mailto:sbenitez.psi@gmail.com) / Cristian Abraham Parellada. E-mail: [cristianparellada@hotmail.com](mailto:cristianparellada@hotmail.com)

ISSN: 2445-0928 DOI: <https://doi.org/10.5093/rhp2017a6>

© 2017 Sociedad Española de Historia de la Psicología (SEHP)

El presente trabajo tiene como objetivo principal realizar un análisis de las relaciones entre los saberes producidos en el ámbito pedagógico, las ideas psicológicas que les dieron sustento y su impacto en el armado y sostenimiento del orden social en la Argentina de principios del siglo XX. Para ello, se revisarán algunos artículos incluidos en la revista *El Monitor de la Educación Común* (*El Monitor*), una publicación periódica estatal dirigida a educadores y profesionales y cuya finalidad era establecer los lineamientos básicos del trabajo educativo de la época<sup>1</sup>.

Desde una perspectiva histórico-crítica se analizarán, las ideas sobre la educación que remitían a la obra de H. Spencer (1820-1903) y que fueron publicadas en la mencionada revista, durante el periodo 1900-1910. El análisis se centrará en el modo en que las ideas de Spencer acerca de la enseñanza de los símbolos y emblemas patrios así como sus concepciones sobre la Nación y nacionalidad se publicaron en *El Monitor*. En consonancia con otras perspectivas psicológico-pedagógicas de la época, estas orientaciones educativas estaban en sintonía con algunos de los problemas que configuraron la *cuestión social* tanto en la Argentina como en otros países de América Latina (Castro-Tejerina, 2016; Suriano, 2004).

Veremos que hacia fines de la primera década del siglo XX, en el plano educativo se implementó el proyecto de Educación Patriótica en el que se observan entre sus fundamentos teóricos ciertas críticas a los desarrollos de Spencer y se proponen algunas intervenciones que se sustentan en el modelo pedagógico de la instrucción de J. F. Herbart (1776-1841). La multiplicidad de referencias al evolucionismo spenceriano en las tesis de la época permite dar cuenta de la cultura científica en la que se desarrollaba la psicología pedagógica. A su vez, pueden identificarse un conjunto de tensiones existentes al interior de este campo de saberes que remiten tanto al positivismo alemán como las ideas de Spencer.

### **El Papel de la Educación en la Constitución del Estado-Nación Argentino**

A fines del siglo XIX y principios del XX, como producto del desarrollo económico y la masiva inmigración, se generaron en la Argentina nuevos problemas que constituyeron un tema central de discusiones para las elites intelectuales del país (Grejo, 2009). Por un lado, entre 1880 y 1914 la tasa de crecimiento económico de la República Argentina fue la más alta de su historia (Gallo, 2013). Este crecimiento impactó positivamente en las tasas de alfabetización y produjo un incremento de los sectores de clase media y de las zonas urbanizadas. Sin embargo, estos indicadores también tuvieron como contrapartida la decadencia de las formas artesanales de producción manufacturera y de las estructuras de comercialización previas al crecimiento exponencial de los años comentados.

Por otro lado, junto con el exponencial crecimiento económico, los indicadores de la época muestran que, hacia fines de la década de 1880, casi 300.000 inmigrantes entraban anualmente en el país. El ingreso masivo de personas provenientes de otros países fue reflejado por la prensa local y se vinculó con otros problemas más diversos, como, por ejemplo, la epidemia de cólera de 1887 (Bertoni, 2007). Esto muestra cómo algunos sectores de la sociedad modificaron su representación de los inmigrantes: de una imagen positiva de la inmigración se pasó a una visión más crítica y se puso en duda la posibilidad de integración de los extranjeros a un proyecto de país. En otras palabras, la misma élite argentina que en su momento había alentado el ingreso masivo

de poblaciones europeas, comenzó a considerar amenazante la transformación social producida por aquellos que arribaron a estas tierras, sobre todo respecto de la conformación de una identidad nacional (Halperin Donghi, 1976). Al respecto, Estanislao Zeballos, destacado intelectual de la época, alertaba en un discurso pronunciado en el Congreso de la Nación, en 1887:

nos hallaremos un día transformados en una Nación que no tendrá lengua, tradiciones, ni carácter, ni bandera (...) ¡Es que nosotros vamos perdiendo el sentimiento de la nacionalidad con la asimilación del elemento extranjero (...) la nacionalidad no se forma cuando la masa es extraña! (Bertoni, 2007, p. 21)

Por otra parte, hacia fines del siglo XIX, en la Argentina se llevó a cabo un proceso militar de alcance nacional que tuvo por objetivo principal ampliar el territorio del país a través de una guerra ofensiva y sistemática contra los habitantes originarios de las tierras a conquistar. Esta campaña militar, conocida como la *Conquista del Desierto*, fue realizada por el Estado Argentino contra la población indígena y consistió en un plan sistemático de expansión territorial. El saldo final fue la apropiación, por parte del Estado, de grandes extensiones de territorio mediante la matanza y captura de indígenas, los cuales fueron relegados a la esclavitud y servidumbre (Bayer, 2010; Delrío, 2010; Torre, 2011). En función del proceso de consolidación de un Estado Moderno, esta conquista fue considerada por parte de las elites gobernantes, como una herramienta para hacer frente a nuevos procesos sociales tales como el ya mencionado aumento de la población migrante, la creciente urbanización y, por lo tanto, el cambio en los mecanismos de producción de las mercancías, lo que tuvo un gran impacto en las sociedades argentinas. Tal como sucedía en otros países del mundo, en la Argentina también se plantearon una serie de estrategias para sostener el entramado político y social que incluyeron la aparición de nuevos agentes de acción pública: desde el correo hasta el ferrocarril, pasando por las nuevas instituciones de funcionamiento burocrático formal del Estado hasta la difusión de una idea de Nación a lo largo y ancho del país (Oszlak, 1990).

En función de estos objetivos político-sociales, se intentó llevar a cabo un proceso de homogeneización cultural y de construcción de una identidad nacional que fue canalizado, principalmente, a través del ámbito educativo (Sarat, 2014; Talak, 2016; Vicari, 2014). A partir de la promulgación de la Ley n° 1420 de Educación Común (1884), puede observarse el modo en que la escolarización pasó a ser una prioridad dentro de las políticas de gestión del Estado argentino. La escuela primaria y su extensión a lo largo del territorio, fue una estrategia privilegiada para la instauración de un sentimiento de amor por la patria (Fiorito, 2012). Específicamente asignaturas escolares como la historia, la geografía y el estudio de la lengua configuraron los tres ejes curriculares destinados a construir la identidad nacional (Devoto, 1992; Escolar, Quintero, y Reboratti, 1994; Romero, 2004). Sobre estas áreas escolares se fundamentó el proyecto de integración de la Nación y el desarrollo del carácter patriótico. Este último punto, será desarrollado en los apartados subsiguientes.

La enseñanza de contenidos escolares que dieran forma a la ficción historiográfica de un pasado nacional común surgió como respuesta a las demandas de diversos sectores que reclamaban construir una identidad nacional argentina. Los grandes mitos escolares, que tienen en su núcleo la conciencia de los orígenes de la Nación, se gestaron en esos años (Quattrocchi-Woisson, 1995; Romero, 2004). Sin embargo, es pertinente dejar en claro que esta empresa no fue exclusiva de las tierras australes del continente americano. E. Hobsbawm (1990) caracteriza al periodo que va desde 1830 a 1878 como aquel en el que cambió el mapa de Europa al consolidar una esencia nacional. Para ilustrarlo, el autor retoma la famosa frase de Massimo D'Azeglio pronunciada en 1860 "Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos" (p. 53). De este modo, puede notarse que algunos problemas de la época no eran exclusivos de la Argentina, sino que eran tema en común entre distintos estados. Por otra parte, los medios

<sup>1</sup> La presente investigación se enmarca en el proyecto de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: "Psicología y orden social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina: 1890-1955". El mismo fue dirigido por la Dra. Ana María Talak y allí se analiza la relación entre la psicología y el orden social desde múltiples dimensiones.

a través de los cuales se buscaba dar respuesta también eran similares: la escuela y el servicio militar (Hobsbawm, 1987/2012).

Se puede decir, entonces, que la población del territorio y las políticas de inmigración que se desplegaron en el tránsito del siglo XIX al XX permitieron a la Argentina adquirir los rasgos de sociedad moderna. En este proceso de construcción del Estado nacional (Oszlak, 1990) se destacan las políticas de escolarización obligatoria de la población infantil y las consecuentes miradas pedagógicas nuevas que emergieron conjuntamente con la creación de publicaciones especializadas, la conformación de las primeras instituciones de formación de maestros y profesores, los desarrollos temáticos de los primeros cursos universitarios sobre psicología y su impacto en el mundo educativo.

### Enseñanza de la Lengua y Límites del Territorio Nacional

Si bien pueden mencionarse diversos criterios para establecer qué sería un Estado-Nación, Hobsbawm (1987/2012) plantea la importancia de la *lengua nacional* como un criterio de unidad de la Nación, así como la demarcación de un *territorio específico*. El autor destaca que los múltiples procesos migratorios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, pusieron en entredicho este segundo criterio, dándole mayor importancia al problema de la *etnicidad* y del *idioma*. Es importante destacar el lugar que ocupó la enseñanza de la lengua escrita, teniendo en cuenta los debates sobre el establecimiento del español-castellano como la lengua nacional de instrucción, y por lo tanto su presencia en todos los documentos oficiales de gobierno. Así, el desarrollo de la educación elemental de todos los habitantes del país, se erigió como un instrumento de homogeneización cultural y, al mismo tiempo, se planteó como un objetivo de las elites dirigentes para cumplir los requisitos de ser un Estado-Nación en pleno derecho.

Como se ha comentado anteriormente, la diversidad cultural existente en la Argentina era vista, por cierto grupo de intelectuales, como amenazante del orden social. Para dar respuesta a este problema, se desarrollaron una serie de políticas públicas que buscaron contrarrestar esa situación. De esta manera, un conjunto de intervenciones estatales comenzó a responder a las necesidades que demandaba un Estado moderno: junto con la ya mencionada Ley nº 1420 de Educación Común, en 1901 se sancionó la Ley nº 4031, de Organización del Ejército, que implantó el Servicio Militar Obligatorio (Morán, 2013). Ambas leyes fueron sancionadas durante la primera y la segunda presidencia de Julio A. Roca, respectivamente. También, por esos años, a medida que el territorio nacional se expandía, una oficina militar se abocó al relevamiento topográfico del terreno. Esta oficina se organizó como el Instituto Geográfico Militar, en 1904, organismo que desde entonces produce y fiscaliza todos los mapas oficiales (Lois, 2015). Es de suma relevancia destacar que, en el contexto de formación de los estados nacionales modernos, el mapa geográfico funcionó como una herramienta cultural que condensa el sentimiento de pertenencia a una comunidad imaginada (Anderson, 1983). Asimismo, los mapas históricos que se transmiten en la escuela son pensados como instrumentos culturales que mediatizan la relación que establecen los sujetos con el pasado nacional (Wertsch y Rozin, 2000). En la Argentina, la enseñanza de la geografía ha sido central en el proyecto de formación de una identidad nacional, porque habría contribuido a dar forma al país en un sentido muy concreto, singularizando la idea de Patria en tanto define sus límites de modo real (Escolar, Quintero y Reboratti, 1994).

### El Monitor de la Educación Común

Entre las instituciones estatales que surgieron en ese contexto se encontraba el Consejo Nacional de Educación, cuyos lineamientos

se publicaron y difundieron a través de su órgano de comunicación oficial, la revista *El Monitor de la Educación Común*. La importancia de tal publicación puede pensarse, a su vez, como un signo de los cambios que se produjeron a fines del siglo XIX en la región, y del lugar que se le otorgó a la educación inicial y primaria en la constitución de los Estados-Nación modernos. *El Monitor*, fundada por Domingo F. Sarmiento (1811-1888) en septiembre de 1881, se publicó ininterrumpidamente hasta 1949 y estaba orientada a pedagogos, maestros, funcionarios y diversos actores del ámbito educativo. De este modo, se constituyó en un medio de gran difusión de las políticas públicas implementadas por el Estado-Nación argentino a lo largo de todo su territorio. En sus páginas pueden encontrarse referencias a publicaciones extranjeras, comentarios sobre el ámbito educativo nacional, reglamentos, actas, así como una amplia producción sobre la psicología de la época. Dividida en varias secciones, se incluían cartas a maestros y estudiantes, ejercicios para llevar a cabo en el aula, sugerencias para trabajar con alumnos, docentes y familias, así como todos los documentos oficiales del Consejo. Además, *El Monitor* incluyó las publicaciones periódicas de Buenos Aires, así como una sección de Higiene a cargo de médicos y sanitaristas de nuestro país. En sus páginas se difundieron formulaciones, conceptos y elecciones teóricas o político-ideológicas de las tendencias pedagógicas circulantes y configuraron, en confluencia a otras prácticas editoriales paralelas, una próspera pluralidad de discursos (Rodríguez Aguilar y Ruffo, 2014).

En el ámbito de la psicología, esta publicación favoreció el desarrollo de la disciplina, al promover la divulgación de teorías que incidieron en la puesta en práctica de estrategias educativas. En un comentario acerca de la pedagogía y la psicología en Estados Unidos de América publicado en *El Monitor*, se mencionaba la importancia de la *socialización del trabajo entre los campos disciplinares*. Asimismo, se planteaban claras directivas respecto de la importancia de este trabajo en la Argentina, ya que a partir del “estudio directo de los niños, observando los rasgos de sus caracteres, la movilidad de sus gustos y aptitudes (...) podrían contribuir al progreso de la psicología, y por consiguiente, de la educación” (“Estados Unidos de Norte América”, 1901, p. 1171).

Esta serie de preocupaciones, se dieron en el marco de creación de los primeros laboratorios experimentales de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1898; y de la constitución de la Sección Pedagógica de Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata en 1906. El proceso de disciplinarización académica, propio de la psicología en la Argentina, puede entenderse, asimismo, atendiendo a la dimensión tecnológica de la psicología (Rose, 1996). De este modo, los saberes psicológicos funcionaron como una forma de legitimar intervenciones sociales más amplias; en el caso del presente análisis, sobre el ámbito educativo. Tal como es referido por Talak (2014a), la utilización de los saberes psicológicos no fue posible sin una justificación de su carácter científico, entendido en el marco de las ciencias naturales, y de su valor práctico para operar sobre un público lego mucho más amplio. Asimismo, la psicología pedagógica se sometió a una *neutralización ideológica*, lo que la llevará a legitimarse en el campo de las ciencias naturales en tanto su desarrollo estuvo íntimamente ligado a un proceso de reforma social basado en las características *naturales* del individuo: el autoconocimiento de su desarrollo (Castro-Tejerina, 2016).

### Fundamento Científico del Saber Psicológico-Pedagógico

Siguiendo las pautas de un criterio basado en la naturaleza del ser humano, el conjunto de saberes desarrollados por las elites dirigentes tuvo a la niñez y a la infancia como objeto de saberes especializados. El campo de la pedagogía fue el que proveyó los

contenidos formales para la construcción de la identidad del niño considerado *normal*, identificándolo con la figura del alumno escolar. Junto con esta, también intervinieron otros ámbitos de conocimiento que se estaban constituyendo en esos años, entre los que se contaron los saberes sobre la psicología del niño (Carli, 2005, Talak, 2016). Este nuevo campo, que abonó a una mirada psicológica y pedagógica del alumno, apuntaló el proceso de constitución de un país actuando no solo como factor de homogeneización de las identidades de las nuevas generaciones, sino también de control social y orden público de las generaciones jóvenes y adultas.

El discurso científico proveniente del marco teórico evolucionista, permitió interpretar los conflictos sociales como manifestaciones patológicas del proceso de evolución social: evolución, progreso y normalidad se convirtieron en conceptos claves para interpretar la *cuestión social* (Suriano, 2004) y para diseñar intervenciones en la sociedad. La propuesta educativa forjada en esos años no era ajena a la influencia de este marco teórico, aunque presentaba algunos matices. Sobre estos preceptos, la psicología pedagógica<sup>2</sup> intentaba dar cuenta de las posibilidades de acción educativa, así como las probabilidades de operar sobre las desviaciones producto tanto de las estructuras biológicas, como del ambiente (Talak, 2014b). Un grupo de actores sociales destacados fueron los miembros de la comunidad científica, quienes interpretaron estos problemas a la luz de marcos teóricos provenientes de distintas disciplinas que legitimaban sus prácticas y argumentaciones (Talak, 2010, 2014a). Tal como es planteado en *El Monitor*:

en cuanto se relaciona con la conservación personal, el mantenimiento de la vida y la salud, los conocimientos que importa poseer son los conocimientos científicos (...). Para la inteligencia de la vida nacional pasada y presente (inteligencia sin la cual el ciudadano no puede dirigir su conducta), la llave indispensable es la ciencia ("Herberto Spencer", 1904, p. 712).

Por esos años, las intervenciones sociales se sostuvieron en base a un lenguaje científicista-naturalista. Así, por ejemplo para Spencer (1891) las acciones de los hombres eran dependientes de las leyes de la naturaleza, las cuales eran, a su vez, dependientes de las leyes que rigen al hombre en lo físico y lo moral. Por lo tanto, la biología y la psicología se constituían para Spencer en estudios indispensables para interpretar a la sociología y diseñar intervenciones sociales y políticas. Tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos, el discurso naturalista funcionó como un modo de legitimar el desarrollo de esta disciplina, ya que los procesos *civilizatorios* de América debían regirse por los criterios que la ciencia podía proveer (Sarat, 2014). En ese sentido, el carácter utilitarista de la educación será central, ya que la diferenciación entre conductas útiles y aquellas que no lo eran estaba guiada por un proyecto político de control social.

Por otra parte, los postulados del evolucionismo implicaban dar cuenta del carácter temporal de las funciones psíquicas, destacando su capacidad de transformación a lo largo de la vida. Pensadas como funciones estrictamente biológicas, el paso del tiempo implicaba no sólo las posibilidades de degeneración sino también las de intervención del ambiente para su modificación. En una lectura proveniente del evolucionismo neolamarckiano, se establecía una interacción entre el desarrollo madurativo de las funciones psíquicas -y de su sustrato biológico-, la transmisión hereditaria y el registro de lo individual (Talak, 2014b). De este modo, la intervención escolar estuvo sostenida desde los marcos teóricos legitimantes de las ciencias naturales, lo que contribuyó a formar el proyecto de progreso de la Nación argentina educando a las masas de niños. Esta mirada científicista-

naturalista estuvo presente como marco de interpretación en distintas disciplinas: la historia, la educación, la psicología, la sociología, el derecho, la criminología.

En función del progreso social que implicaba la educación de los niños y sus familias, se planteaba que la voz de los maestros era un saber relevante para los padres ya que la difusión de las herramientas de la educación sólo podía proveer progresos para el conjunto de la sociedad. Tal como se expresa en las páginas de *El Monitor*, era necesario reforzar la atención que los padres debían prestar a la educación de sus hijos. "Este descuido, engendrado por las ocupaciones, por la falta de preparación y por negligencia en muchos casos, trae consigo fatales consecuencias que entorpecen el progreso intelectual del niño y esterilizan el esfuerzo del educador" (Arce, 1901, p. 278). El hogar familiar, por otra parte, era determinante para establecer las posibilidades de su progreso. Junto con la naturaleza del niño, la acción del ambiente era fundamental, tanto desde el ámbito doméstico como desde la escuela. De este modo, la acción de los maestros permitía dar dirección a los niños, y, por lo tanto, a la familia en su conjunto: "nada hay más difícil como enderezar un tronco torcido, pero busquemos el medio de colocar su curva de tal manera que tenga otra forma a la visual" (Arce, 1901, p. 277).

La existencia de familias nucleares era el eje sobre el cual debía ordenarse la sociedad. De esta manera, el padre era el proveedor de los recursos económicos y la madre quedaba relegada al ámbito doméstico mientras los niños asistían a la escuela. Ese ideal de familia nuclear puso en primer plano al niño, pensado como una categoría que podía ser moldeada para construir una sociedad deseable por las clases dirigentes (Figari, 2009). Las posibilidades brindadas por su plasticidad no sólo implicaron una intervención estrictamente familiar sino que, tal como se ha mencionado anteriormente, pasó a constituirse en un problema nacional. En muchas ocasiones, los padres eran vistos como malos educadores por parte de las clases dirigentes y era el Estado quien debía garantizar el sostenimiento del orden social a través de estrategias de intervención, que tenían a los *saberes psi* como una herramienta privilegiada (Talak, 2016). Se estableció entonces una rutina de hábitos que tenía que tener en cuenta todas las actividades del niño: desde el ejercicio físico hasta su alimentación, pasando por la educación intelectual y la administración de sus tiempos (Figari, 2009). Asimismo, es posible apreciar el lugar del niño como un objeto de intervención privilegiado, dado su carácter plástico, exaltando su valor como un canal de introducción de novedades en la esfera política y social, utilizando al máximo las posibilidades brindadas por su naturaleza. El conocimiento psicológico del niño así como la puesta en práctica de estrategias educativas para sacar el mayor provecho posible de sus actividades, implicaba la idea de una transformación social en tanto podían evitarse los efectos potencialmente perniciosos del ambiente o modificarse las taras producto de la herencia (Castro-Tejerina, 2016).

Si bien podrían diferenciarse distintos ámbitos de la educación -moral, física e intelectual-, los mismos debían estar en perfecto equilibrio. De la educación física e intelectual estaba a cargo, principalmente, la escuela; en la familia, se depositó la formación del niño en términos de las particularidades individuales:

¿Quién hará que un niño sea una personalidad distinguida, en vez de ser un «hombre de rebaño»? Eso lo hará más a menudo la familia que la escuela (...). Nuestros libros, nuestros preceptos no igualarán jamás a la familia afable para imprimir a los niños las cualidades y las virtudes cardinales sobre las cuales se fundan todas las demás, el sentido práctico desde luego, es decir, el sentido de las realidades y de las necesidades de la vida con la simplicidad de hábitos (Crouzet, 1907, p. 217).

La escuela debía prestar gran atención entonces al hogar del niño, así como su ambiente social, ya que el maestro podía tener una función cooperativa con el medio o, al menos, contrarrestar su influencia si la misma fuese perjudicial. El maestro cumplía el rol de

<sup>2</sup> Se utiliza el concepto de psicología pedagógica ya que aparece en diversos escritos de la época. Tomando las palabras de James, debe tenerse en cuenta que "la pedagogía y la psicología marchan a la par y de ningún modo la primera nació de la segunda. Ambas fueron equivalentes y ninguna estuvo subordinada a la otra" (James, 1899/1983, p. 15)

experto en el tema, lo que le confería legitimidad en su intervención ya que seguía las pautas del conocimiento científico. En ese mismo sentido, la labor del educador era el instrumento a partir del cual se constituía la psicología pedagógica en un doble sentido disciplinador: al interior del campo de saberes y en relación al sujeto-alumno.

Si se tiene en cuenta la matriz evolucionista, la enseñanza escolar debía preparar para la vida en un contexto cultural, social y económico específico. Y era en tanto quedaran explicitados estos objetivos que podía llegarse a un acercamiento entre maestros y las familias:

Si la enseñanza de la escuela prepara para la (...) vida local, la familia toda se interesará en la enseñanza de la escuela. [Para ello], es necesario volverse a los padres, sobre los cuales la opinión es unánime. «Los padres son indiferentes», objetan los maestros (Crouzet, 1907, p. 212).

### Utilitarismo y Cultura Científica. El Rol de las Ideas de Spencer

Tal como ha sido referido anteriormente, la psicología funcionó como un marco interpretativo de los problemas de la educación en tanto se constituyó en el fundamento científico de las estrategias educativas nacionales. Un autor de referencia en los modelos educativos que se proponían resolver algunos interrogantes surgidos de la mencionada cuestión social, fue Spencer. Al analizar *El Monitor* son frecuentes las menciones a sus escritos, especialmente desde su fallecimiento en 1903. Si bien las referencias explícitas a su obra se dan a partir de la rememoración de su figura y sus ideas (“Herberto Spencer”, 1904, pp. 711-713; “Los Grandes Maestros”, pp. 1286-1297; Ponce, 1905), las mismas están presentes a lo largo de todo el periodo estudiado, lo que permite considerar que el evolucionismo spenceriano fue un marco teórico privilegiado al momento de pensar intervenciones educativas.

El concepto de *utilidad* fue de gran relevancia porque permitió abordar algunos interrogantes que definían las características de la vida escolar y socio-política, así como también familiar e individual. Se entendía por utilidad a la “influencia sobre la felicidad, tal es el criterio conforme el cual deben ser apreciados, admitidos o excluidos y por último clasificados los objetos propuestos al estudio del hombre como elementos de educación” (“Herberto Spencer”, 1904, p. 712). Asimismo, el utilitarismo podía ser pensado como el fundamento del funcionamiento social, retomando algunas ideas planteadas por Charles Darwin y reinterpretadas a la luz de la perspectiva spenceriana. Los principios reguladores de la biología eran homologados al del influjo de la herencia y la selección natural sobre la transformación de las especies. De este modo, la adaptación de los seres vivos al medio en la lucha por la supervivencia será el principio regulador de todas sus funciones vitales (Terán, 2008).

De acuerdo con las lecturas que se hacían de Spencer en *El Monitor*, la escuela debía ser la institución encargada de sostener y transmitir los valores que forjan la nacionalidad. En ese sentido, el recurso privilegiado para consolidar el proceso de identidad nacional sería la acción sobre la educación de los niños y sus familias: la enseñanza del patriotismo se convertiría en una forma de sostener el orden social. A partir de la regulación de la vida humana y del criterio impuesto por el *utilitarismo*, el progreso de la Nación argentina no era arbitrario, sino que estaba “impuesto al individuo según reclamen las necesidades de su ser (...). Su acción abarca del individuo a la nacionalidad” (Ponce, 1905, p. 88). Es importante destacar entonces que la satisfacción de las necesidades del hombre en virtud de su supervivencia será el criterio último para desarrollar no sólo prácticas específicas de enseñanza sino también el modo de transmitir los sucesos históricos que han forjado al hombre así como es. Tal como es referido en el “Programa del Idioma Nacional”:

Desde que el hombre hizo su aparición sobre la tierra, tuvo necesidad de conquistar con su propio esfuerzo los elementos

necesarios á su subsistencia, y como las necesidades fueron siempre creciendo, al trabajo material sucedió el arte, la industria, el comercio y las múltiples profesiones que comprenden y que van aumentando constantemente (“Programa del Idioma Nacional”, 1900, p. 350).

Asimismo, la psicología spenceriana funcionó como una matriz para pensar no solo las estrategias didácticas sino también la reforma de los programas de enseñanza en lo que respecta a sus contenidos. En la confección de los nuevos programas de enseñanza de 1902, de hecho, se menciona la especial consideración que tiene la “exigencia natural que nos reclama constantemente aptitudes prácticas para la vida, condiciones susceptibles de ser utilizadas con provecho desde que empezamos a dar nuestros primeros pasos en el mundo” (“Los nuevos programas”, 1901, p. 193).

A partir del recorrido realizado por las ideas de Spencer puede observarse que, para el autor, la acción sobre la educación de los niños y sus familias parecería ser la vía para sostener la enseñanza del patriotismo como un modo de garantizar el orden social. En ese sentido se entiende la utilización de la analogía entre el modelo de funcionamiento de la familia y el de la patria, ya que tanto en la esfera familiar como en el ámbito de la patria se debe “aprobar cuando un miembro ha hecho algo bueno y censurarlo cuando incurra en un error (...) perseguir por último el mismo fin (...): que todos sean felices y se conduzcan bien” (“La Patria y la familia”, 1900, p. 403). Siguiendo ese modelo, se piensa a la escuela como la institución encargada de sostener y transmitir los valores que forjan la nacionalidad. La estrategia empleada sería la de ordenar las actividades de la vida según un criterio racional, ordenado y sujeto a las leyes naturales que privilegie, ante todo, las que tengan por objeto la *conservación del individuo*. Este objetivo, sólo podría ser posible a partir del desarrollo de una pedagogía de carácter científico, basado en las ideas de la psicología entendida como una ciencia natural. La educación formal de los niños y las prácticas de crianza seguirán estos preceptos, en tanto el desarrollo de competencias útiles para el orden social será lo que defina las posibilidades de futuro de una Nación (Castro-Tejerina, 2016).

### La Educación Patriótica de C. O. Bunge. El Rol de las Ideas de Herbart

Aunque las intervenciones educativas orientadas a la construcción de un sentimiento patriótico comenzaron antes, las vísperas de los festejos de la Revolución de Mayo fueron el momento histórico en el que las clases dirigentes argentinas orientaron una impronta fuertemente nacionalista en la educación. El proyecto de la *Educación Patriótica* fue una propuesta pedagógica que hizo foco en recordar a través de las efemérides escolares y distintas actividades pedagógicas los orígenes del *ser nacional*. Este programa educativo orientó el trabajo del maestro como modelo a partir del cual los niños adquirirán el *sentimiento patriótico*. Entre las tareas que correspondían a los educadores argentinos, se encontraba el de incluir los problemas del sentimiento patriótico en el aula.

En 1908, J. M. Ramos Mejía, principal responsable de la iniciativa del proyecto de *Educación Patriótica*, fue nombrado director del Consejo Nacional de Educación hasta 1913 y llevó a cabo el despliegue de este nuevo diseño curricular (Puiggrós, 2003). Esta reforma presentó entre sus objetivos “acentuar decididamente la enseñanza patriótica que se transmite en las escuelas” (Pizzurno, 1908, p. 235), considerándose, entonces, como una gran contribución al bien nacional y colectivo a través de la afirmación de la esencia nacional.

En torno a esta propuesta, C. O. Bunge planteaba que “el recuerdo de un pasado común y la esperanza de un futuro común es lo que realmente une y ata a los conciudadanos con el vínculo supremo de la nacionalidad” (1908, p. 70). Para este autor, a diferencia de lo planteado por las posiciones más spencerianas, la unidad no podía

ser buscada en la etnia, la religión, la lengua, ni en el territorio; según su juicio, la unidad de sentimiento y la idea de patria eran lo que constituía la unidad social. La sociedad debía cultivar el sentimiento por la patria en sus miembros, y los medios de los que disponía el Estado eran las instituciones escolares. De ahí que toda educación debía ser patriótica, con el fin de asegurar la conservación y progreso del país. El fenómeno psíquico “que ata a los ciudadanos con el vínculo supremo de la nacionalidad” (p. 70) sería producto de fenómenos naturales, que podían ser educados. Así el rol que desempeñaría la escuela sería el de formadora del “sentimiento” patriótico, que era la nacionalidad. En el pensamiento de Bunge (1910), el proyecto de *Educación Patriótica*, destinado a forjar la nacionalidad argentina, incluía a los argentinos y a los extranjeros; de la interacción de ambos grupos resultaría el *alma nacional*.

Por otra parte, según la óptica de Herbart la instrucción era el fundamento de la educación (Compayré, 1906). A diferencia de lo planteado por Spencer, en las ideas del pedagogo alemán no podía diferenciarse una educación moral y una intelectual. Por el contrario, la unidad de la naturaleza mental le permite destacar un tipo de pedagogía: *la instrucción*. Sobre estas ideas se apoya Bunge cuando justifica teóricamente el proyecto de Educación Patriótica.

Tal como lo entendía Bunge, tanto las disciplinas de intervención social como la educación debían estar fundadas en los criterios de científicidad de las ciencias naturales. De este modo, debía prestarse particular atención a los hechos empíricamente comprobables, así como a las regularidades que podían establecerse a partir de la dicha observación. Tanto el orden cultural como natural estaban sometidos entonces a un férreo determinismo (Terán, 2008).

Las teorías naturalistas-biologicistas que sustentaban su propuesta pedagógica y la consideración de la escuela como coadyuvante de la naturaleza pueden observarse en la siguiente afirmación: “El educando argentino es más precoz, y, puede decirse sin vanagloria, más inteligente que el europeo. De ahí que nuestra educación pudiera desaprovechar las naturales dotes de las nuevas generaciones, con evidente perjuicio de nuestra cultura nacional” (Bunge, 1910, p. 583). En otras palabras se podría plantear que el problema de la formación de la identidad nacional, en tanto propiedad colectiva, y la intervención educativa permitirían contribuir a la evolución natural y abordar la cuestión de la evolución de la sociedad. Asimismo, puede verse cómo la exaltación de las ideas sobre el progreso del Estado-Nación Argentino imprimía un sello particular al desarrollo de tales proyectos.

Las estrategias dispuestas se orientaban a consolidar el sentimiento por la patria -sentimiento e ideas sociales de un pueblo- para que esos sentimientos no se descompusieran. Ahora bien, ¿cómo se consolidaba ese sentimiento? Educando, pero no en el sentido de transmisión de conocimiento enciclopédico sino educando el carácter del alumno fundamentado en la cohesión social. Según la teoría psíquica de la sociedad a la que Bunge se adscribía, se debían fortalecer los factores psicológicos de la nacionalidad y para ello era necesario el proyecto de Educación Patriótica (Biagini, 1985, Terán, 2008). En ese sentido, es notoria la influencia de las ideas de Herbart, en la propuesta de Bunge, ya que la misma trata menos de introducir conocimientos en los alumnos que de forjar el espíritu a través de ellos, en este caso el espíritu nacional.

### Sentimiento Nacional y Educación Patriótica

Anteriormente a la implementación del proyecto de Educación Patriótica, algunas de las ideas expresadas por Bunge también tuvieron lugar en *El Monitor*. Así, era solo a partir de la instrucción en las escuelas que se podía constituir el progreso de la Nación. Es en ella donde el niño

recibe las primeras luces respecto del mundo que le rodea; es aquí donde su inteligencia se desarrolla, a la par que adquiere

caudal de conocimientos utilísimos que serán mañana las armas pacíficas que echará a mano, cuando se halle entregado por completa a las luchas azarosas de la existencia! (“Las fiestas patrias en las escuelas”, 1902, p.728).

La escuela será la encargada de realizar el trabajo patriótico por excelencia: la consecución de la lucha por la existencia, velando por el futuro desarrollo de la patria. Siguiendo esa línea de pensamiento, son abundantes las referencias a la patria como un modo de unidad. La patria es definida entonces como el lugar de nacimiento, pero también como

el partido vecino, la provincia y, en fin, todos los pueblos, todos los campos, todas las ciudades, las catorce provincias y territorios que forman la República Argentina (...) Es, además, la reunión de todos vuestros compatriotas, de todos los que llevan el nombre de argentinos. En fin, la patria es la Constitución, son las leyes que rigen para todos los habitantes del país, las obras que les son comunes. (“¿Qué es lo que constituye la patria?”, 1900, p. 404)

El proceso de construcción de identidad nacional y de identificación a una comunidad imaginada que constituye la nación (Anderson, 1993), ha sido el motor de cuantiosas investigaciones. En nuestro país, este proceso puede caracterizarse por la presencia de valores y preceptos morales sobre los cuales se concibió el vínculo simbólico entre los nacionales.

Este sentimiento, que se construye y forja la identidad nacional, se sostiene en una doble operación de inclusión-exclusión acerca de un “nosotros” y “ellos” que se constituyen al mismo tiempo (Hammack, 2011; Korostelina, 2008). La escuela, al contribuir con su discurso a la transmisión del contenido con que se llenaran estas categorías, desempeña un rol principal en la constitución de la identidad nacional. La instrucción formal debía incluir, entonces, la enseñanza del patriotismo. Éste es un sentimiento que no se enseña del mismo modo que la aritmética y el cálculo sino a partir de “conversaciones familiares sobre los incidentes de la vida de la escuela, narraciones morales extraídas a la historia, [que] interesan a los niños y producen en sus espíritus un efecto duradero” (“Estados Unidos de Norte América”, 1901, p.1171). En la publicación analizada, se hace especial hincapié en el modo en que se podía transmitir tal sentimiento:

Se recomiendan con este fin los cantos, los himnos patrióticos, la lectura de libros de historia, donde se relatan los acontecimientos importantes que han contribuido a fundar el poder de la nación, las nobles acciones, las muertes heroicas de los hombres ilustres. (...) cuando el niño ha crecido, es menester que el “sentimiento” patriótico se transforme en “principio” patriótico, y por esto “aprecia” y “se informa”, esto es, que se da cuenta de la historia de su país, de sus instituciones políticas, de sus obras literarias, de su actividad económica (p.1172).

El trabajo del maestro será entonces el modelo a partir del cual los niños adquirirán ese sentimiento patriótico. De este modo, “el maestro animoso [a diferencia de aquel que es autoritario y no deja desarrollar al niño más que el miedo hacia su persona] (...) puede hacer mucho, y ayudar a la escuela cuya misión es alta y muy magna, formar al niño para la patria y la humanidad” (De la Vega, 1901, p. 925).

Entre las tareas que correspondían a los educadores argentinos, se encontraba el de incluir los problemas del sentimiento patriótico en el aula. No sólo podía instruirse sobre las cuestiones concernientes a la patria a partir del modo de enseñar sino a partir de experiencias efectivamente acontecidas en la vida cotidiana. En uno de los artículos de *El Monitor*, un maestro comenta lo sucedido en el aula ante el relato de un alumno que se encargó de informar a su familia que estaban siendo víctimas de un robo. En ese sentido, apela a la división de funciones de la familia para sostener los preceptos de la patria:

Para defender nuestro hogar, para defender nuestra familia, debemos levantarnos y hacer frente al enemigo común.

De la misma manera, cuando se trata de la patria, todos los habitantes de la república deben ponerse de pie, para defenderla de cualquier agresión: los más fuertes tomarán las armas más pesadas y el primer puesto en la defensa; los más débiles, como ustedes, servirán cuando menos para lo que ha servido Pedrito [informar a su familia] (“La Patria y la familia”, 1900, p.403)

Estos relatos permiten la identificación con un *nosotros nacional* que actúa en el plano social, político y también histórico y ofrece orientaciones morales. Porque “la patria nos da leyes que favorecen al bueno y sirven para castigar al malo. La patria nos proporciona libertad para obrar bien, y nos garantiza el ejercicio de nuestros derechos” (“Preceptos Morales”, 1904, p. 840). Al sostener una identificación con un nosotros “buenos”, ya que quienes actúan mal serán castigados, se promueve sentimientos de desprecio hacia quienes no han obrado bien según las normas sociales. Es la escuela la institución más importante a través de la cual el Estado difunde e inculca su deseo de seguir permaneciendo en el tiempo.

Los pedagogos y maestros, siguiendo las ideas de Spencer, sostenían que al cometer acciones “juzdadas como malas” se actuaba bajo reacciones naturales. De hecho, tal como es expresado en las páginas de *El Monitor*, “la base de la educación moral de Spencer descansa en las reacciones naturales que todo individuo experimenta cuando comete una mala acción, cuando viola una ley, cuando incurre en un error, cuando infringe o quebranta un precepto de la naturaleza” (“Herberto Spencer”, 1904, p. 713). Además, la vida social y política también forman parte de las actividades fundamentales de la subsistencia humana, pero éstas suponen “como condición previa el cumplimiento de los deberes de la familia, como la familia supone por sí misma el desenvolvimiento normal de la vida individual” (p. 712). Así, el recurso utilizado para consolidar el proceso de identidad nacional sería la acción sobre la educación de los niños y sus familias. De ésta manera se sostendría la enseñanza del patriotismo como un modo de sostener el orden social. Estos rasgos serían, como se ha analizado previamente, la base de la distinción entre “nosotros” y “ellos” en los que se fundamenta el discurso nacional.

La importancia de la educación escolar del patriotismo en los niños no sólo se resaltaba en la acción de los maestros y directivos escolares, sino que representaba el objetivo mismo de las escuelas, ya que “ninguna escuela es digna de este nombre si en ella no adquiere el niño el sentido de su responsabilidad personal en la comunidad y la nación” (“Estados Unidos de Norte América”, 1902, p. 806). Estos relatos, que se transmitían en la escuela, ofrecieron orientaciones morales bien claras. La Patria estaba constituida por las leyes que rigen el buen funcionamiento de la sociedad, y la instrucción formal debía incluir la enseñanza del patriotismo. Este sentimiento no se formaba a través de la transmisión de conocimientos, sino a partir de la instrucción general. Es a partir de conversaciones familiares, de narraciones morales extraídas a la historia, etcétera, que se forjará el espíritu del niño.

En esta línea argumental se podría observar la influencia de la teoría de Herbart, para quién el fundamento de la educación no solo es educar el espíritu sino forjarlo. Si la educación deberá forjar el espíritu, la instrucción moral fue el pilar de la propuesta de Herbart que impactó en nuestro sistema escolar en esos años. Así,

la instrucción debe tomarse en un sentido delicado y profundo, y que deberes enteramente nuevos se imponen en la enseñanza, puesto que ya no tiene solamente el cargo de desarrollar el espíritu, puesto que lo crea, y que es con asociaciones de recuerdos, con “filas” regulares de ideas, como suscita las potencias morales de dónde resultará, no solamente la fuerza de la inteligencia, sino también la fuerza de la voluntad. (Compayré, 1906, p. 47).

El acento que este marco teórico puso sobre la instrucción moral lo convirtió en un modelo óptimo al momento de diseñar una propuesta

pedagógica que dé respuesta al problema de las elites. Tal como puede apreciarse en la publicación analizada, los instrumentos dispuestos por la psicología pedagógica para intervenir sobre la sociedad no habrían sido homogéneos. Tanto desde la perspectiva spenceriana más clásica, basada en los criterios utilitaristas, como en la instrucción patriótica pensada de modo autónomo, queda claro que el proceso de recepción, circulación y utilización de estos saberes siguió derroteros particulares que distan de ser uniformes.

### Consideraciones Finales

A partir del análisis de las publicaciones en *El Monitor de la Educación*, en el periodo mencionado, se observa que los conocimientos psicológicos de la época se articularon con los problemas de la educación, en tanto constituyeron uno de los fundamentos científicos de las estrategias educativas nacionales. Como se desprende de lo trabajado en el artículo, varios actores del campo educativo en la Argentina encontraron, por esos años, en la propuesta de Spencer un marco teórico de referencia para llevar adelante su propuesta. En particular, se observa la importancia del concepto de *utilidad*, a través del cual se buscó dar respuesta a los problemas de la época, entre ellos formar y consolidar una identidad nacional.

Asimismo, los criterios legitimantes de la producción de conocimiento sobre los problemas sociales, se deducían de la adopción de un punto de vista biológico, propio de la conceptualización de la psicología como una ciencia natural, a partir del cual se explicaba el conocimiento en términos de la evolución de la especie. Desde esta perspectiva, la sociedad era vista como un organismo sujeto a mecanismos de regulación interna que debían ser dirigidos por las clases gobernantes, en tanto había cierto grado de influencia del ambiente en el desarrollo de la sociedad. Esto permitía implementar estrategias de intervención basadas en el conocimiento científico que apuntaran a evitar el desarrollo malogrado de la sociedad. Al mismo tiempo, los criterios evolucionistas para pensar el desarrollo de una identidad nacional, permitieron legitimar un proyecto homogeneizador sobre la población de nuestro país, en vistas de los problemas ligados a la *cuestión social*. Así, el criterio de utilidad, propio del evolucionismo spenceriano, se plantea como el vector fundamental para pensar los mecanismos de intervención de los educadores argentinos de la época. En otras palabras, considerando las ideas de Spencer, los autores analizados planteaban que el fin utilitario de la educación era primordial para llevar adelante las acciones en el aula que repercutiesen en el progreso social.

Por otra parte, las referencias a la obra de Herbart fueron profusas y permitieron poner en tensión el marco de la biología de Spencer: la pedagogía no sería pensada en términos de una división entre las esferas morales y las intelectuales, sino que el proyecto de instrucción patriótica debía ser incluido en el núcleo mismo de la enseñanza de contenidos escolares. El concepto de instrucción, tal como ha sido desarrollado por Herbart, se convirtió en el gran referente teórico de la ciencia de la educación positivista en la Argentina, a fines de la primera década del siglo XX, principalmente a través de las ideas de Bunge. Como se ha mostrado, en la propuesta de Bunge (1908) la educación tenía como uno de sus fines la adquisición de ideas por parte de los estudiantes. Mientras que el docente debía ser alguien de fuerte carácter ya que debía forjar la personalidad del alumno y promover en él interés por el aprendizaje.

Al plantear la heterogeneidad de referencias utilizadas por la psicología pedagógica de la época, y los marcos de legitimidad de las prácticas educativas –desde una perspectiva basada en la conceptualización de la psicología como una ciencia eminentemente biológica– puede verse el modo en que la circulación y recepción de saberes de la época no estaba exenta de contradicciones o de tensiones. Siguiendo los criterios del progreso científico, cuyo papel

era el de una garantía para el crecimiento del Estado-Nación argentino, se desplegaron estrategias interventoras a partir de una clase técnica experta como los maestros y pedagogos. Al mismo tiempo, es notorio el modo en que los referentes intelectuales de la época podían dar cuenta de la importancia de la dimensión tecnológica de los saberes psicológico-pedagógicos en tanto implicaban un modo de intervenir sobre el desarrollo de la sociedad.

Por último, es posible observar a partir de las publicaciones analizadas que las medidas estatales implementadas a principios del siglo XX generaron un entramado donde diversos saberes de la psicología circularon y participaron del ámbito educativo. Si bien los límites entre estas distintas áreas de conocimiento eran bastante difusos en ese entonces, con el correr de los años se han ido delimitando las fronteras entre pedagogía y psicología: aunque siempre ligados entre sí, los saberes de la psicología contribuyeron a preocupaciones educativas y fundamentaron las estrategias educativas implementadas por el Estado. Las instituciones escolares estuvieron destinadas a forjar una subjetividad que asumiera como propios los valores de la nacionalidad y el amor a la patria, acorde con las consideraciones de los Estados liberales modernos. Además, la perspectiva histórico crítica adoptada en este artículo permite analizar en el futuro cómo los saberes propios del campo de la psicología se entranan en prácticas sociales más amplias. En los ejemplos analizados, se vislumbra como mediante una de esas prácticas, la educación, se impulsaron diferentes formas de autogobierno para sujetos de los que se esperaba que fueran, ciudadanos de un Estado-Nación.

## Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F., México: FCE.
- Arce, L. J. (1901). La escuela y el hogar: medio que debe emplear el educador para que la acción paterna marche de acuerdo con la ciencia pedagógica. *El Monitor de la Educación Común*, 21(345), 277-280.
- Bayer, O. (2010). *Historia de la crueldad argentina*. Buenos Aires, Argentina: El Tugurio.
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Biagini, H. (1985). *El movimiento positivista argentino*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.
- Bunge, C. O. (1908). La educación patriótica ante la sociología. *El Monitor de la Educación Común*, 28(428), 67-70.
- Bunge, C. O. (1910). Teoría de un libro de lectura escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 29(456), 571-583.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Castro-Tejerina, J. (2016). Psicología y ciudadanía: el gobierno psicológico de la subjetividad en el mundo latino. *Revista de Historia de la Psicología*, 37, 3-7.
- Compayré, G. (1906). *Libros para el Maestro - V - Herbart y la educación por la instrucción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de El Monitor de la Educación Común.
- Crouzet, P. (1907). Dificultades de la cooperación entre la escuela y la familia [de la Revue Pédagogique]. *El Monitor de la Educación Común*, 27(411), 208-225.
- De la Vega, M. M. (1901). Formación del Carácter. *El Monitor de la Educación Común*, 21(336), 924-925.
- Delrío, W. (2005). *Memorias de la expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Bernal, Argentina: Universidad de Quilmes.
- Devoto, F. (1992). Idea de Nación, Inmigración y 'Cuestión social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina. *Estudios Sociales*, 3(1), 9-30.
- Escolar, M., Quintero, S y Reboratti, C. (1994). Geography, territorial and patriotic representation in Argentina. En D. Hooson (Ed.) *Geography and National Identity* (pp. 346-366). Londres, Reino Unido: Blackwell.
- Estados Unidos de Norte América: las asociaciones de enseñanza, las escuelas, enseñanza patriótica, el día del árbol, estudio del niño, castigos corporales, donaciones. (1901). *El Monitor de la Educación Común*, 21(340), 1168-1175.
- Estados Unidos de Norte América: lo que debe constituir la escuela primaria (1902). *El Monitor de la Educación Común*, 22(354), 806.
- Figari, C. (2009). *Eróticas de la disidencia en América Latina: Brasil, siglos XVII al XX*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gallo, E. (2013). *La república en ciernes: Surgimiento de la vida política y social pampeana, 1850-1930*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Grejo, C. (2009). *Carlos Octavio Bunge e José Ingenieros: entre lo científico e lo político: pensamento racial e identidade nacional na Argentina (1880-1920)*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.
- Halperin Donghi, T. (1976). ¿Para qué la inmigración? Ideología y política migratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914). *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas. Anuario de Historia de América Latina*, 13(1), 437-489.
- Hammack, P.L. (2011). *Narrative and the politics of identity: the cultural psychology of Israeli and Palestinian youth*. New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Herberto Spencer. Su obra de educación. (1904). *El Monitor de la Educación Común*, 24(372), 711-713.
- Hobsbawm, E. (1990). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1987/2012). *La era del Imperio: 1875-1914*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- James, W. (1899/1983). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Korostelina, K. (2008). History education and social identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8(1), 25-45.
- La Patria y la familia (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(328), 403-404.
- Las fiestas patrias en las escuelas (1902). *El Monitor de la Educación Común*, 22(353), 718-729.
- Ley Nacional N° 1420 de Educación Común. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 8 de Julio de 1884.
- Ley Nacional N° 4031 de Organización del Ejército. Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 6 de Diciembre de 1901.
- Lois, C. (2015). Reescrituras de una misma geografía: Tensiones entre el Instituto Geográfico Militar (Buenos Aires), el Map of Hispanic America (Nueva York) y la Carte du Monde au Millionième (París, Londres). *Journal of Latin America Geography*, 14(3), 201-227.
- Los Grandes Maestros. (1904). *El Monitor de la Educación Común*, 24(380), 1286-1297.
- Los nuevos programas (1901). *El Monitor de la Educación Común*, 21(344), 193-194.
- Morán, S. (2013). Las leyes de conscripción naval y de servicio militar obligatorio como medios de cohesión social a principios del siglo XX. *Boletín del Centro Naval*, 837, 313-322.
- Oszlak, O. (1990). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.
- Pizzurno, P. A. (1908) La educación patriótica. Informe del Inspector Técnico General. *El Monitor de la Educación Común*, 28(425), 235-245.
- Ponce, C. G. (1905). Impresiones de una lectura. Spencer: La evolución. *El Monitor de la Educación Común*, 25(391), 86-89.
- Preceptos Morales (1904). *El Monitor de la Educación Común*, 24(374), 839-842.
- Programa de idioma nacional: industrias, artes, comercio, oficios, profesiones (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(327), 344-350.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Quattrocchi-Woison, D. (1995). *Los Males de la Memoria*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- ¿Qué es lo que constituye la patria? [Imitación de Michelet] (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(328), 404.
- Rodríguez Aguilar, M. I. y Ruffo, J. (enero-junio, 2014). El centenario y la educación: la épica de la nacionalidad en debate. *Revista Historia de la*

- Educación Latinoamericana*, 16(22), 85-120.
- Romero, J. L. (2004). *La Argentina en la Escuela. La Idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sarat, M. (2014). Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina. *Anuario SAHE*, 15(2), 93-118.
- Spencer, H. (1891). *La educación intelectual, moral y física*. México D.F., México: Filomeno Mata.
- Suriano, J. (Comp.) (2004). *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*. Buenos Aires, Argentina: La Colmena.
- Talak, A. M. (2010). Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina, 1900-1920. En G. Vallejo y M. Miranda (dirs.). *Derivas de Darwin. Cultura y Política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Talak, A. M. (2014a). La institucionalización de la psicología en la Argentina: saber universitario y usos sociales. En A. M. Jacó-Vilela y F. T. Portugal (orgs.) *Clio-Psyché - Instituições, Psicologia, História* (pp. 124- 149). Rio de Janeiro, Brasil: EdUERJ.
- Talak, A. M. (2014b). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En L. N. García, F. A. Macchioli y A. M. Talak (Eds.), *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares* (pp. 45-96). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Talak, A. M. (2016). La psicología en la construcción de ciudadanía en la Argentina (1900-1920): conocimientos, tecnologías y valores. *Revista de Historia de la Psicología*, 37(1), 16-22.
- Terán, O. (2008). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Torre, C. (2011). *El otro desierto de la nación argentina. Antología de narrativa expedicionaria*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Vicari, P. (2014). Tensiones epistemológicas en la primera psicopedagogía argentina. Ciencia, valores y contexto local en la obra de Rodolfo Senet. En A. M. Talak (Coord.), *Las explicaciones en Psicología* (pp. 167-193). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Wertsch, J. y Rozin, M. (2000). The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts. En J. F. Voss y M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in History* (pp. 39-60). New York, EE.UU.: Routledge.