

Universidad de la República
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Licenciatura en Educación
Tesina

**Positivismo, enseñanza e higiene en Francisco Antonio Berra
(1875-1900)**

Autor: **Agustín Aranco**

Tutora: **Profa. Dra. Paola Dogliotti**

Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Línea de investigación *Políticas
Educativas, Cuerpo y Enseñanza (PECuE)*

Montevideo,

2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Presentación.....	2
1.2. Antecedentes.....	5
1.3. Problema de investigación y preguntas orientadoras.....	7
1.4. Objetivos	10
1.5. Consideraciones metodológicas y presentación de las fuentes	10
1.6. Organización general de la tesina	13
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Espiritualismo y positivismo en Uruguay a fines del siglo XIX	15
2.1.1. La discusión en la Universidad y la Reforma de 1885	15
2.1.2. Génesis del sistema educativo uruguayo: higiene, pedagogía y política ..	17
2.1.3. El naturalismo de Berra y el adaptacionismo de Spencer	19
2.2. Teoría de la enseñanza, pedagogía y didáctica.....	21
2.2.1. Más allá del saber: conocimiento y formación profesional	21
2.2.2. Adaptarse a la naturaleza infantil según las ciencias naturales	23
2.2.3. La distinción entre educación y enseñanza como clave analítica y heurística	25
3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS FUENTES.....	28
3.1. Consideraciones preliminares.....	28
3.1.1. Introducción a la obra de Berra y breve reconstrucción de su biografía personal	28
3.1.2. Introducción a la obra de Spencer y breve reconstrucción de su biografía personal	32
3.1.3. Razones que justifican el análisis conjunto de la obra educativa de ambos autores	35
3.2. Educación.....	39
3.2.1. Los diversos presupuestos normativos de la higiene escolar	39
3.2.2. La perspectiva filosófica (teleológica) de la educación.....	47
3.3. Enseñanza.....	51
3.3.1. Las leyes naturales de la enseñanza y el linaje de la teoría de la enseñanza-aprendizaje	51
3.3.2. El principio de correlación subjetiva como principal herramienta didáctica	55
3.3.3. La utilidad de los conocimientos y el problema curricular	58
3.3.4. Método, orden y gradualidad.....	64
4. CONSIDERACIONES FINALES.....	73
FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

Francisco Antonio Berra, a pesar de haberse constituido como una figura sumamente relevante dentro de la historia de la educación uruguaya, no ha recibido demasiada atención de parte de la tradición historiográfica. Tal vez la única excepción la denote la atención apostada sobre su bosquejo histórico de la República, en donde su antiartiguismo ha sido materia de interés debido a la excepcionalidad del caso. Berra, nacido en Argentina y trasladado a Uruguay tempranamente, se ha erigido como uno de los principales responsables, junto con tantos otros integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), de la propia gestación del sistema educativo nacional y del impulso modernizador de fines del siglo XIX. Incluso bajo esta única premisa inicial, su obra *pedagógica* parece merecer una revisión de los principales postulados que le subyacen, al menos de aquellos que conciernen, directa o indirectamente, a algunas de las nociones primigenias y específicas del ambiente histórico de fines del siglo XIX que aún hoy mantienen su sitial de privilegio en las discusiones académicas o públicas.

Montado encima de presupuestos antropológicos, morales, lingüísticos y hasta técnicos, el emergente sistema educativo modernizador nos ha legado algunos problemas fundamentales acerca de los cuales aún hoy es necesario reflexionar, con el fin de poder trazar las continuidades y discontinuidades que puedan caberle al presente. Este es el caso, por ejemplo, de la abigarrada superposición entre educación, salud e higiene, que descubre su importancia a la par del principio heurístico que le otorga inteligibilidad: la falacia naturalista ha sido una de las soluciones contemporáneas a los atolladeros provocados por un léxico normativo entrelazado con enunciados pretendidamente positivos o neutros. En el marco de esta extendida borrosidad, absolutamente concurrente en el ambiente intelectual decimonónico, también la enseñanza sufrió de la indeterminación de su especificidad, al ser adscripta al aprendizaje (o, más bien, al ser completamente reducida a él) y, en última instancia, al anudarla al único universal en apariencia concebible: la naturaleza interior. Este corolario, decisivo, también, a lo largo de todo el siglo XX, sentó a la perfección los cimientos de lo que luego sería la didáctica máximamente psicológica y mínimamente epistemológica, a saber, la teoría de la enseñanza-aprendizaje (Behares, 2005; Bordoli, 2005).

En la transición hacia la modernización nacional, o hacia el *Uruguay del Novecientos*, el positivismo tuvo su inicio, su cumbre y su final con el ocaso decimonónico (Ardao, 1950). Sus efectos, sin embargo, fueron notorios y rápidamente acogidos por los diversos proyectos nacionales de alto impacto, ya sean en referencia a la educación o a la cultura en general, que supieron ver en los fundamentos naturalistas el impulso necesario para sus incontables proyectos de expansión, no ya solo epistémica, sino también abocados al quehacer estrictamente profesional. La reforma de la Ley Orgánica de la Universidad de Montevideo de 1885¹ es tan solo un ejemplo de en qué medida el ambiente intelectual de la época supo acoger con vehemencia la orientación vasquezacevediana. La tradición normalista, por su parte, heredera de estas condiciones diagnósticas del ocaso decimonónico, observó en el positivismo no solo su directriz intelectual y matriz *sensible*², sino también la oportunidad de asir su núcleo programático: con Berra y el resto de los seguidores e integrantes de la SAEP en primera posición (auxiliados, a su vez, por la herencia de Spencer y Darwin), se consolidaron las más diversas tendencias profesionalistas, experimentales y hasta *pedagogizantes*. Todas estas, al preocuparse por favorecer y estrechar la relación entre el mundo del trabajo y la formación superior, contribuyeron a escindir definitivamente al normalismo de la tradición universitaria conforme avanzó el cambio de siglo (Behares, 2011).

El igualmente ascendente anhelo *integralista*, típicamente preocupado por aunar armónicamente la teoría y la práctica, y a menudo al privilegiar esta última, inició un emprendimiento que tuvo entre sus consecuencias más destacables la constitución de la estructura institucional de la formación docente nacional por fuera del dominio de la propia Universidad. Los *especialistas* en educación, supuestos poseedores exclusivos de una ciencia o al menos de una serie de técnicas no-conjeturales, fueron uno de los principales objetivos de la escisión y el programa normalista, lo que acabó por determinar (hasta la actualidad) que la formación docente nacional ocurriera en paralelo a una tradicional configuración universitaria que, a excepción del breve íterin

¹ La Universidad de Montevideo, hoy Universidad de la República (Udelar), fundada en 1849, es la principal institución orientada a la formación superior universitaria en Uruguay, y la universidad pública más importante del país; tanto en lo que respecta a su matrícula estudiantil como a la producción de conocimiento original. En lo que sigue, nos referiremos a ella tan solo como “Universidad”, pues ha sido prácticamente la única institución universitaria activa del país hasta la segunda mitad del siglo XX.

² Ferrater Mora (1941: 455 y ss.), en su *Diccionario*, refiere precisamente a este doble envés del positivismo: se funda tanto a partir del aliciente científicista como en la regulación normativa de aquellos dominios que no solo son estrictamente intelectuales.

vasquezacevediano, se estructuró por entero bajo el sesgo del espiritualismo filosófico (Oddone y París, 1971).

Junto con *La Ciencia de la Educación* de Alexander Bain, *Educación: Intelectual, Moral y Física* de Herbert Spencer supo servir al suelo epistémico de la pedagogía nacional, en ocasión de los albores de la tradición normalista (Ardao, 1950; 1972). El positivismo spenceriano, antecedente directo del evolucionismo de Darwin en ciertos aspectos y complementario en otros, contribuyó de manera excepcional a la emergencia de la tradición al establecer las orientaciones por las cuales, *ex hypothesi*, se alcanzaba a impregnar de cultura científica al ambiente modernizador de la educación nacional, tanto en los subsistemas primarios o secundarios como en la propia formación superior. Ilustrada por las nociones de utilidad, integralidad y experiencia o experimentación³, la obra de Spencer nos ofrece trazos privilegiados sobre los cuales es posible calibrar algún tipo de reflexión acerca de la génesis del sistema educativo uruguayo; un sistema que, por otra parte, fue propulsado a través de las directivas emanadas por algunas de las principales instituciones norteamericanas y europeas, referencias absolutas para la gran mayoría de autoridades de la SAEP.

Pensar en la opacidad que, como vía de entrada, nos ofrece el sintagma “educación intelectual”, también permite dimensionar problemas de gran alcance, tales como la yuxtaposición entre educación y enseñanza, la adaptación inevitable de esta última a las facultades naturales, así como la preeminencia del aparato psicofísico y la reunión bio-psico-social como criterio *pedagógico* mayor o último. Dicho de otro modo: descubrir la recepción de Spencer en nuestro medio nos coloca, por ejemplo, frente al problema y las confusiones que rodean a la distinción entre actividades orientadas a la estricta moralización y aquellas que se procuran instructivas. El pensamiento *pedagógico* de Spencer, y con él su volumen dedicado al dominio educativo, es tanto referencia teórica para el análisis de conceptos clave para las teorías de la enseñanza y las directrices pedagógico-didácticas dominantes en la modernización nacional de fines del siglo XIX, como ocasión para examinar la recepción que de su acervo se ha hecho en el marco de la propia gestación del sistema educativo nacional; este último, según lo aventuramos, progresivamente se despegó de la *cuestión del saber* para dar lugar al adaptacionismo

³ Experiencia, experimentación y vivencia son tratados, en esta ocasión, como términos plenamente coextensivos. Nos consta, sin embargo, que tales nociones se distinguen en ocasión de la crítica de Walter Benjamin a la modernidad y, especialmente, a la ciencia galileana. Al respecto, véase Agamben (2004).

didáctico propio del siglo XX y a las derivas más o menos psicológicas que este rumbo ha traído consigo. El examen de la encrucijada teórica entre Berra y Spencer a finales del siglo XIX es, a nuestro juicio, un tópico fundamental para echar luz sobre las condiciones históricas que hicieron posible la emergencia del moderno sistema educativo nacional, la instalación de la *sensibilidad* profesionalista y las diversas implicancias que estos procesos han tenido en la intelectualidad regional, incluso, hasta la contemporaneidad.

1.2. Antecedentes

Debe hacerse notar, en primer lugar, que hasta el momento no existe demasiada bibliografía abocada al estudio del pensamiento *pedagógico* o a la obra educativa de Francisco Berra. Las indagaciones más frecuentes suelen provenir de la historia y ceñirse exclusivamente al relevamiento historiográfico de dicho autor, su biografía y sus polémicas con otros intelectuales de la escena pública decimonónica. Sin embargo, estas investigaciones comúnmente no fijan la atención en la condición de Berra, como artífice, en cuanto que integrante de la SAEP, de la propia reforma educativa modernizadora e, incluso, igualmente relevante para el sistema educativo argentino, por más que también ha sido ignorado en la bibliografía convencional. Un estudio minucioso del perfil de Berra como historiador puede hallarse, por ejemplo, en Harispe (2015).

A pesar de la escasez relativa en lo que respecta a los trabajos de investigación que han precedido a nuestra investigación y han abordado, aun indirectamente, el objeto que se intenta delimitar aquí, podemos notar que existen algunos volúmenes que nos brindan aportes valiosos y diversos. En primer lugar, cabe destacar el trabajo de Coll (2009), historiador argentino, quien rastrea la importancia de la “educación positivista” en Argentina y Uruguay en el último cuarto del siglo XIX, e indaga sobre todo en lo que respecta a la figura de Berra y el trasfondo spenceriano y darwiniano en la obra del bonaerense. Asimismo, el texto se sirve directamente del “Archivo Berra”, compuesto por correspondencia privada con otros intelectuales de la época que sirven como referencia para establecer nuestras líneas de análisis.

El segundo antecedente directo es el trabajo de Suasnábar (2018), cuya investigación reciente nos coloca directamente frente al estudio de las imbricaciones entre el positivismo, el naturalismo y la pedagogía en el final del siglo XIX, así como los albores del siglo XX. Si bien el autor revisa la recepción de la pedagogía de Berra en Argentina, en ocasión de la novel integración de este último a la primera cátedra de

Ciencia de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, lo consideramos relevante en la medida en que destaca nociones claves del esbozo pedagógico-didáctico de Berra, a la vez que cuestiona las recepciones escuelanuevistas y científicistas que marcaron la tendencia de la época y que, en última instancia, funcionan como referencia próxima al itinerario intelectual de Uruguay hacia finales del siglo XIX.

En tercer lugar, dos tesis de posgrado merecen ser destacadas. En primer lugar, conviene mencionar la investigación de Rodríguez Giménez (2012), quien inquiere tanto en la divergencia entre la tradición normalista y la universitaria en ocasión del *Uruguay del Novecientos*, como en el escrito canónico de Berra aparecido en 1878: *Apuntes para un curso de pedagogía*. En este último caso, la tesis de maestría se introduce específicamente en las disquisiciones higiénicas y morales, las más de las veces yuxtapuestas, en las que incurre Berra, al igual que presenta algunas consideraciones críticas sobre las ideas que ofrece el pedagogo. Por ejemplo, el autor evalúa críticamente la presunta integración de la dimensión sensible e inteligible y el uso sistemático que Berra hace de la representación mental del alumno o el aprendiz; esto último, además, resulta especialmente determinante en el marco de la emergencia paidocéntrica de tinte escuelanuevista que supo nutrir algunos de los designios de la intelectualidad pública de la época. En segundo lugar, la tesis de Ruggiano (2016) marca cierta excepcionalidad en los estudios históricos que han tomado el pensamiento de Berra como objeto de indagación; en este volumen el autor examina las consideraciones normativas y conductuales (especialmente orientadas al medio escolar) que el bonaerense integra, no sin incontables y variados problemas, dentro de sus preceptos higiénicos.

Por otra parte, vale la pena fijar la atención en algunas de aquellas indagaciones que nos sirven con el fin de profundizar en la exploración del pensamiento de Berra en ocasión de los congresos pedagógicos de 1882 y 1890. Al respecto del Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882, constatamos que el estudio de Dogliotti (2012) releva, entre de otros aspectos, los informes de varios representantes nacionales luego de sucedida dicha actividad académica internacional. A su vez, coloca en discusión algunos puntos de análisis sobre la recepción de la tradición higienista convencional decimonónica en el pensamiento pedagógico de Berra y, por último, plantea algunas reflexiones iniciales sobre la figura del maestro durante la emergencia y paulatina ascendencia de la discursividad psicologizada y la tradición psicologista. El ligamen estrecho entre la enseñanza y el aprendizaje es presentado por la autora como un corolario

de esto último, y será especialmente determinante a lo largo del siglo XX, al menos hasta la década de 1980. En una línea semejante, se encuentra la indagación de Romano (2013), quien sitúa el marco de discusión en torno a los representantes “oficiales” y los integrantes de la SAEP en el Congreso de 1882. Los informes de los primeros, disidentes en aspectos neurálgicos con la Sociedad, dieron lugar a la emergencia de lo que el autor denomina como un “momento político” fundacional al respecto de la institucionalización de la educación pública nacional, sus emergentes polémicas y sus sentidos políticos más profundos.

Finalmente, en relación al Congreso Pedagógico Internacional de 1890, también llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires, conviene citar el antecedente de Coll (2004), a quien hemos mencionado antes. En su artículo, se expone la amplia recepción del pensamiento de Berra en el marco de configuración del sistema educativo argentino, así como la consolidación (más avanzada que en el Congreso anterior) de la tradición normalista en la región. El autor indaga, también, al respecto de la creciente preeminencia de la pedagogía, entendida como “didáctica general”, esto es, una ciencia dirigida a adaptar los contenidos disciplinares (generales) de acuerdo a las disposiciones psicofísicas del aprendiz (particulares). En suma, la investigación se constituye como un aporte destacable, útil para reconocer la paulatina constitución de un campo de especialización abocado al estudio (presuntamente específico) de los fenómenos educativos y, en consecuencia, nos sirve como móvil inicial para analizar *vis-á-vis* la propuesta educativa y de enseñanza de Berra y la análoga de Spencer.

1.3. Problema de investigación y preguntas orientadoras

Intentaremos, en el curso de este trabajo de fin de grado, arrojar luz acerca de la recepción del positivismo decimonónico en la obra educativa de Francisco Berra. Nos proponemos advertir, especialmente, la reflexión sobre la educación y la enseñanza que evidencia la obra *pedagógica* de Berra, al ser impulsados por la siguiente pregunta: ¿en qué grado fue acogido el positivismo, rector del ambiente intelectual de fines del siglo XIX en Uruguay, en el marco pensamiento educativo de Francisco Berra? La periodización que hemos escogido (1875-1900) toma su justificación tanto de la excepcionalidad del intervalo, debido a la presencia de un enclave cultural que se pliega a nuestros intereses⁴, como de la constatación de que el grueso de las fuentes revisadas,

⁴ Por mencionar tan solo algunas coordenadas: la emergencia (historiográfica delimitada) del sistema educativo uruguayo, la prolífica discusión entre espiritualismo y positivismo, el surgimiento de la novel

principales y complementarias, se hallan dentro de un periodo que, por cierto, fue el más prolífico en lo que concierne a la obra de Berra.

Todo esto, sin embargo, exige cierta profundización: en este trabajo no nos hemos propuesto llevar a cabo una exégesis de *todo* el acervo general de Berra ni, siquiera, de su obra educativa, sino tan solo colocar en discusión algunos de sus principales postulados con el trasfondo de la *sensibilidad* modernizadora que innegablemente ha tenido en Spencer unas de sus figuraciones más célebres. Nos interesa, en especial, la recepción positivista y naturalista derivada de la obra de aquel⁵, su robusto “integralismo triádico”, su concepción de la utilidad, sus posiciones acerca de la enseñanza y, de igual manera, la obvia yuxtaposición (no exenta de polémica) entre los elementos morales, intelectuales y físicos surgida en virtud de la publicación de su *Educación: Intelectual, Moral y Física* en 1861. No es menor que este texto haya sido el que dio inicio a lo que progresivamente se consolidará como el magnánimo, si bien pasajero, legado spenceriano en Latinoamérica durante la clausura del siglo XIX.

En consonancia con el espíritu de su época, Berra adoptó muchos de los principios originalmente spencerianos y se valió de estos últimos como móvil privilegiado de inspiración para sus diversas propuestas educativas, especialmente de aquellas dedicadas, o bien a la preservación de la higiene y la salud en el medio escolar, o bien a elaborar herramientas didácticas pasibles de ser utilizadas por los futuros docentes. Nos preocupa balizar, en este sentido, algunos puntos de reflexión acerca de la educación y la enseñanza que puedan observarse como corolario de la asunción de concepciones relativamente restringidas de ambos términos, y que prevalecen, incluso, en varios de sus usos contemporáneos. Nos referimos, por ejemplo, a la preeminencia de las herramientas procedimentales y metodológicas por encima de las cuestiones estrictamente epistémicas, una deriva propia de la emergencia normalista y su par pedagógico-didáctico, así como a la configuración paulatina del campo auxiliar de la psicología del desarrollo que, en cuanto que genero próximo, auxilió a la didáctica durante buena parte del siglo XX y, de hecho, le otorgó el elevado estatuto epistemológico al que de otra manera le hubiera sido

tradición normalista, la innovadora consolidación de la formación superior profesional y la innegable importancia que cobró higienismo decimonónico dentro del ambiente educativo predominante.

⁵ Una distinción de corte analítico que atraviesa toda la tesina se funda en esta necesaria oposición entre positivismo y naturalismo. De acuerdo con Ferrater Mora (1941: 455 y ss.), si bien el último suele estar contenido en el primero, también mantiene las restricciones propias del contexto histórico decimonónico; el naturalismo, en cambio, ha existido antes y después de este intervalo específico.

imposible acceder, sin al mismo tiempo dejar de obturar cualquier posibilidad de florecimiento de *lo didáctico*⁶.

Ante lo expresado, una pregunta orientadora más específica (aunque complementaria con la anterior) también tiene su lugar en la delimitación de nuestro problema de investigación, a saber, ¿cómo recibió el trasfondo positivista spenceriano la teoría de la enseñanza, de la educación y del conocimiento desarrolladas por Berra? Esto, en línea con el problema general de mayor alcance, alude a la pedagogía integrista o integralista spenceriana y a la recepción en el pensamiento *pedagógico* que, según lo aventuramos, testimonia la obra de Berra, así como al reconocimiento de cierta consolidación positivista en la vida intelectual del Uruguay en su cumbre decimonónica, y el espíritu científico-naturalista que trajo consigo y que grabó oportunamente la escena cultural normalista. De ahí que la tarea de desentramar los fundamentos spencerianos en el acervo de Berra, usualmente ignorado por su vetusto procedimentalismo y sus polémicas historiográficas⁷, sea, cuanto menos, un aspecto interesante en el que fijar nuestra atención. Todo esto sin siquiera notar que, como mencionamos antes, la autoría de Berra es sustantiva por sus propias características intrínsecas: no debe olvidarse que su participación en el marco de la SAEP y en los múltiples congresos internacionales fue un hecho extremadamente estimable para la construcción institucional de lo que hoy, con ciertos matices, aún puede ser identificado con el sistema educativo nacional.

El caso de Spencer, por otra parte, se presenta tanto más paradójico cuanto mayor son las lecturas que se hacen del periodo: citado por muchos autores y caracterizado por tantos otros como un referente del momento histórico de fines de siglo (incluso en Europa continental), su obra, sin embargo, se mantiene hoy bajo el velo de la ignorancia⁸; al igual que Berra, el pensamiento de Spencer, sin duda alguna influyente en la intelectualidad positivista y espiritualista de fines del siglo XIX, cuya recepción fue difundida y profusa tanto en Uruguay como en el resto de Latinoamérica⁹, apenas es reconocido por la

⁶ Acerca de la diferencia entre la Didáctica y lo didáctico, véase Behares (2004).

⁷ Al respecto del lugar secundario ocupado por Berra en la historia de la educación nacional, por detrás de figuras intelectuales como las de José Pedro Varela, y las posibles razones que llevaron a que se velaran sus aportes, véase Sosa (1950).

⁸ Las referencias más destacadas que hoy en día suelen referir directamente a la obra de Spencer, comúnmente provienen desde la teoría política; algo que tal vez se deba a las implicancias normativas que ha tenido la difusión de su *ontología social* y su consecuente rechazo a toda propuesta programática que sostenga un Estado social. Un aspecto, este último, que ha alcanzado a agrupar tanto a liberales-conservadores como a liberales libertarios. Para profundizar en este tópico véase Blon (2007).

⁹ Sobre la recepción de Spencer en la escena intelectual uruguaya del siglo XIX, y su acogida en la intelectualidad latinoamericana, véase Ardao (1950; 1963), respectivamente.

recepción que de él hacen otros autores, aunque su propia producción ha quedado opacada por incontables y variadas razones. La aproximación académica de esta tesina a su único texto exclusivamente educativo, *Educación: Intelectual, Moral y Física*, es una primera medida que contraviene lo anteriormente mencionado y propone, bajo un aliciente estrictamente comprensivo y mínimamente crítico, revisar los postulados teóricos spencerianos que han permitido la consolidación de discursividades específicas, y que permanecen como elementos subyacentes en la formulación de políticas públicas y determinaciones curriculares en la actualidad.

1.4. Objetivos

Objetivo general:

- i. Examinar la recepción de la tradición positivista de cuño spenceriano en la obra educativa de Francisco Berra en el último cuarto del siglo XIX (1875-1900).

Objetivos específicos:

- i. Reconocer las semejanzas que se tejen entre la teoría de la educación de Berra y la de Herbert Spencer, con especial atención en la confusa imbricación entre la pedagogía, la higiene y la teleología.
- ii. Comprender los fundamentos basales de la teoría de la enseñanza de Berra y de aquellos supuestos epistemológicos empiristas, naturalistas e interaccionistas que necesariamente le subyacen.
- iii. Revisar el marco pedagógico-didáctico al que se ciñe Berra, sobre todo en lo que respecta a sus fundamentos antropológicos, morales y lingüísticos.

1.5. Consideraciones metodológicas y presentación de las fuentes

Los aspectos metodológicos conciliados en esta tesina se encuentran inevitablemente ligados a las categorías y nociones clave que estructuran y ofrecen contenido teórico a nuestra investigación. No obstante, tal vez la mejor manera de ofrecer una relativa lucidez acerca de estas *vías* metodológicas sea a partir de la desagregación de dos criterios distintos, aunque decididamente complementarios entre sí: tanto al notar (i) los antecedentes y las producciones bibliográficas próximas (no necesariamente en contigüidad cronológica) a nuestra empresa como al destacar (ii) los esfuerzos teóricos y

autorreflexivos que algunos historiadores o referentes de la historia intelectual y la historia conceptual han llevado a cabo. Si bien el primer punto ha sido explicitado antes, al exponer algunas producciones antecedentes de nuestro propósito, debería añadirseles, por ejemplo, trabajos icónicos como el de Barrán (2008), quien ha sentado las primeras líneas de indagación para la conformación de una historiografía nacional excedente a las preocupaciones exclusivamente descriptivas o típicamente ligadas a la historiografía de las ideas, las formas culturales y el patrimonio local.

Acerca del segundo punto detallado en el párrafo anterior, tan solo resta hacer explícita nuestra deuda con dos líneas de pensamiento, en donde, aún hoy, hunden sus raíces innumerables investigaciones: en primer lugar, con autores usualmente vinculados a la *Escuela de los Annales* francesa, quienes nos conducen a comprometernos, a modo de postulado primario, que una investigación no puede reducirse a lineales o progresivas narraciones biográficas y de grandes sucesos ni, mucho menos, a la historia político-institucional de cierto periodo más o menos breve. En segundo lugar, es preciso reconocer la afectación que el esbozo arqueológico de Foucault supone en esta investigación, y que impide renunciar a alguna de sus dos modalidades de trabajo, las más de las veces yuxtapuestas: no puede abandonar su pretensión descriptiva tanto como no puede recusar a su dimensión de examen exegético y hermenéutico. El desafío que supone reconocer esta última dimensión lleva, inevitablemente, a una tensión que se presenta cuanto menos problemática: intentar exceder la exclusiva descripción de unas fuentes históricas de las cuales no es lícito *encadenar* ni derivar más que aquello que *ya se encontraba ahí* anteriormente, y que, con todo, existe *real* e independientemente de cualquier discursividad que intente aprehenderlo (Pêcheux, 1990).

En lo que respecta a la selección documental, todas las fuentes tratadas han sido editadas y corresponden a libros, compilaciones o textos integrales publicados, que refieren tanto a la prolífica obra pedagógica-higiénica de Berra como al pensamiento original de Spencer. Del primero, nuestro principal interlocutor y referencia en el análisis, hemos tomado dos tipos distintos de documentos, a saber, manuales que se concentran en las relaciones entre higiene, pedagogía y moral (campos que, cabe advertirlo desde ya, en ocasiones resultan difíciles de ser discriminados analíticamente) y aquellos orientados directamente a cuestiones de enseñanza. Estos últimos nos han permitido echar luz acerca de la relación entre la enseñanza y la adaptación a las disposiciones naturales, sean estas últimas de índole psicológica, fisiológica o, incluso, *psicofisiológica*. Nuestro trabajo, sin

embargo, no se ha orientado hacia una pretensión exhaustiva sino más bien a un propósito inicial: este ejercicio de interés exploratorio y propedéutico se propone, al buscar en las fuentes contenidos relevantes para el objeto de investigación esbozado, trazar algunas líneas básicas sobre las cuales sea posible profundizar en trabajos posteriores, igualmente abocados a las implicancias que la obra de Berra ha supuesto en la constitución de disciplinas con presunta especificidad al tratar la reflexión idónea sobre *lo educativo*¹⁰.

Las fuentes principales escogidas de la obra de Berra se han centrado en textos como *La salud y la escuela* (Berra, 1885), *Nociones de higiene privada y pública* (Berra, 1887) y *Una lección de higiene* (Berra, 1889); manuales elaborados en su totalidad por Berra en el último cuarto del siglo XIX y orientados a establecer directrices higiénicas, en su imbricación con preceptos conductuales dedicados a la generación de aplicaciones y guías concisas para la organización de las principales instituciones de la educación pública nacional. Por otra parte, en lo que respecta a nuestra predilección por la teoría de la enseñanza, nos servimos de los títulos de Berra denominados *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza* (Berra, 1896) y *¿Cómo instruir?* (Berra, 1879); este último, que podría ser calificado sin problemas como un artículo ensayístico, fue publicado en la *Enciclopedia de educación*, un emprendimiento dirigido por el propio Varela, quien fuera el principal referente de la institucionalización formal del sistema educativo uruguayo.

De la obra de Spencer, como lo hemos podido adelantar, fijamos la atención en su volumen íntegramente dedicado a las disputas educativas, a saber, *Educación: Intelectual, Moral y Física* (Spencer, 1861)¹¹. Este libro se descubre como fundamental para comprender tanto la pedagogía de Berra como la génesis del sistema educativo nacional, a la vez que sirve para calibrar la injerencia del positivismo y la doctrina evolucionista en el medio local, si bien tan solo inicial o explorativamente. Todas estas injerencias del mundo anglosajón, además, coadyuvaron a forjar las orientaciones básicas para la implantación de un modelo formativo preciso, tanto en el subsistema educativo primario como en el ámbito secundario y la enseñanza superior; estos dos últimos, por cierto, sin escindirse completamente hasta 1935.

¹⁰ Estas cursivas deben entenderse como una verdadera interrogación de índole conceptual que atraviesa toda la tesina, y a cuya elucidación se procura contribuir mediante el desarrollo de esta última, a saber, ¿qué es *lo educativo*? O, incluso, y con algo más de énfasis, ¿qué es *lo estrictamente educativo*?

¹¹ Asimismo, nos servimos de la edición traductológica del filólogo Juan Ramírez Arlandi, publicada en 2007. Esta edición bilingüe permite, según lo entendemos, una buena aproximación al texto, que hace innecesario, al menos en esta instancia de fin de grado, remitirse al original en inglés.

Finalmente, tuvimos en cuenta algunas fuentes que, con un propósito complementario antes que exhaustivo (algo que, en ningún caso, refiere a un uso instrumental de los textos, sino que tan solo remite a la posibilidad de anexar nociones que no siempre se muestran absolutamente cristalinas en sus alcances), permiten robustecer algunas de las hipótesis que defenderemos en este trabajo. En este sentido, conviene destacar algunos textos de Berra, tales como *Apuntes para un curso de pedagogía* (Berra, 1878-1883), volumen canónico en la producción del bonaerense, publicado en 1878 y ampliado sucesivamente hasta 1883 con nuevas ediciones, y el breve *Progresos de la Pedagogía en la República Oriental del Uruguay* (Berra, 1889). Finalmente, procuramos utilizar cualquier otro texto original de Berra, así como de seguidores, comentaristas o críticos del periodo, que nos haya permitido profundizar o exponer de manera un tanto más evidente algunos de los puntos basales de este trabajo. Todas las fuentes complementarias han permitido brindar una mejor aproximación a las fuentes principales, sin intenciones (no es ocioso reiterarlo) de agotar las posibilidades exegéticas sino que, por el contrario, dichas intenciones se inscriben en el marco de un cometido bastante más modesto: llevar a cabo una primera aproximación bibliográfica en torno a la temática esbozada, relativamente inédita en la literatura disponible de tipo académica, y sentar bases lo suficientemente robustas para futuras investigaciones al respecto.

1.6. Organización general de la tesina

En lo que sigue, la presente tesina se organizará principalmente a partir de tres secciones sucesivas. Estas estarán dedicadas a presentar las principales nociones y principios teóricos que vertebran la tesina (Cap. 2), a abordar específicamente el problema de investigación y el análisis de las fuentes (Cap. 3) y a resumir los principales hallazgos a los que hemos arribado. Finalmente, en el último apartado, podremos dar cuenta de ciertas consideraciones finales, propedéuticas y eventualmente útiles para próximas investigaciones sobre el tema.

En el segundo capítulo, 2.1., reconstruiremos someramente la discusión entre espiritualismo y positivismo que acaeció en la Universidad hacia fines del siglo XIX; este problema, así como las oposiciones conceptuales que colonizaron el periodo histórico en la intelectualidad nacional, expone la importancia de la recepción del pensamiento spenceriano en nuestro país y manifiesta algunas de las condiciones que hicieron posible

la constitución de una orientación de sesgo profesional en la formación universitaria, la profesionalización de los agentes educativos y, asimismo, la adopción del particular programa teórico por Berra en el marco de la emergencia de los grandes sistemas educativos modernos. En segundo lugar, en 2.2., profundizaremos en las orientaciones teóricas que han permitido gestar la *sensibilidad* del ocaso decimonónico, presentaremos algunas distinciones que sirven a nuestros intereses analíticos y heurísticos y, finalmente, expondremos algunos pensamientos acerca de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, tanto más estrecha cuanto más se desagrega el adaptacionismo psicologista compartido de manera indistinta por Berra y Spencer.

En el tercer capítulo, llevaremos a cabo el análisis en profundidad de nuestras fuentes. En cuanto a su organización interna, este capítulo se divide en tres apartados o secciones. En primer lugar, en 3.1., desplegaremos algunas consideraciones preliminares que intentan introducir al lector al acervo de Berra y Spencer y sus respectivas biografías personales, así como también procuraremos balizar algunas razones iniciales que justifican el análisis conjunto de la producción educativa de ambos autores. Luego, en 3.2., detallaremos las semejanzas y desemejanzas que encontramos al respecto de la educación, e incluso de las *teorías de la educación* de ambos autores. Aquí mantendremos especial atención en todos aquellos tópicos relativos a la higiene escolar, la mezcla de postulados normativos con disposiciones de apariencia positiva y, de igual manera, las bases psicofísicas o *integrales* presupuestas en la teoría del conocimiento empirista de ambos autores. Este último punto, sin embargo, atraviesa tanto las reflexiones sobre *lo educativo* como aquellas que versan acerca de la enseñanza. Tal es así que, finalmente, en la última sección, 3.3., nos centraremos específicamente en la enseñanza: allí buscaremos poner en relación algunas de las apreciaciones conceptuales que, en sus relativamente delimitadas *teorías de la enseñanza*, Berra y Spencer parecen coincidir. En esta ocasión, entonces, colocaremos de relieve la incidencia naturalista, epistemológicamente motivada, dentro de la gestación de herramientas didácticas, de la conformación progresiva de cierto ideal de correlación “subjetiva” (psicológica y fisiológicamente justificada) entre la enseñanza y el aprendizaje y, de igual manera, en la preeminencia de la capacidad de organización y formalización de los conocimientos antes que la atención en las condiciones que hacen posible la genuina producción de un saber.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Espiritualismo y positivismo en Uruguay a fines del siglo XIX

2.1.1. La discusión en la Universidad y la Reforma de 1885

De acuerdo con Ardao (1950), en el último tercio del siglo XIX surge lo que pudo alcanzar a denominar como el “drama filosófico” de la transición decimonónica y del siglo en general. En la Universidad, lugar de acogida de las principales figuras intelectuales de la época, la disyuntiva oscilaba entre las pretensiones científicas de Alfredo Vásquez Acevedo y los intentos reformistas que no alcanzaban a ver en el positivismo la herramienta indicada para solventar algunos de los grandes problemas teóricos y políticos del momento¹². Así, considerado como antecesor del ambiente de época de inicios del siglo XX europeo y norteamericano, lugar privilegiado del asiento del neopositivismo o empirismo lógico, Uruguay no se mantuvo ajeno a los embates que oponían, consecuentemente, el modelo naturalista como forma privilegiada de adquirir conocimiento y aquel programa de investigación sostenido por quienes rehusaban al anhelo antimetafísico de los primeros, a la vez que, en mayor o menor grado, colocaban su atención en los márgenes de las ciencias naturales; esto último ha sido lo que, *grosso modo*, se ha llamado, en el marco de la historia de las ideas original de nuestro medio, la tradición espiritualista¹³ (Ardao, 1950).

El periodo modernizador uruguayo, fundamentalmente desplegado a en el último cuarto del siglo XIX, tuvo como corolario el acaecimiento de múltiples consecuencias sociales, políticas y económicas, algunas de las cuales coadyuvaron a la constitución del modelo productivo agroexportador que aún rige la economía uruguaya (Yaffé, 2003). En lo que respecta estrictamente a la formación superior universitaria, por ejemplo, una de las consecuencias directas de lo anterior puede observarse en virtud de lo sucedido en

¹² Alfredo Vásquez Acevedo fue rector de la Universidad entre 1880 y 1899, aunque su dirección estuvo interrumpida en dos ocasiones, primero por José Pedro Ramírez y más tarde por Pablo de María. Usualmente se ha caracterizado en la literatura especializada a Vásquez Acevedo como el principal referente de la recepción del pensamiento spenceriano y su consecuente difusión en el último cuarto del siglo XIX en Uruguay.

¹³ En una manera por demás interesante, esta discusión parece actualizarse, si bien con innumerables matices, en discusiones contemporáneas. La preocupación por la espiritualidad y el alma en psicoanálisis, en la estela de los estudios foucaultianos y su recuperación de la *epimeleia eautou* antigua, que necesariamente se debate con las apropiaciones naturalistas del aparato psíquico, es una muestra fundamental de esta relativamente actual oposición entre espiritualismo y positivismo; esto, más allá de los compromisos metafísicos o antimetafísicos que asumen las perspectivas teóricas que pueden reconocerse como próximas a alguna de las dos tradiciones. Para una discusión más detallada, históricamente informada pero también actualizada conforme a los actuales estándares de discusión epistemológica y clínica, véase Fernández Caraballo (2016).

1885: la promulgación de la original Ley Orgánica de la Universidad, la segunda en la historia universitaria, en manos de la rectoría encabezada por Vásquez Acevedo y otras autoridades cercanas a este último, que se descubre como esencial para bucear en la posterior escisión radical entre la tradición normalista y la universitaria (Behares, 2011). Este hecho decisivo, además, fue uno de los principales alicientes por los cuales progresivamente se configuraron ideales alternativos de la concepción universitaria, lo que condujo a que el acento aplicativo y la constitución de perfiles profesionales fuera, por primera vez, un objeto privilegiado de la enseñanza superior¹⁴.

Lo que Oddone y París (1963) denominan como el “ocaso de la Universidad vieja”, configura todo un diagnóstico que revela tanto la incidencia positivista como el deceso de su contralor, a saber, el espiritualismo filosófico. Esta incidencia, sin embargo, no tuvo consecuencias exclusivamente en la dimensión curricular sino, más aún, en el ambiente intelectual y en las diatribas que forjaron las demandas, o bien profesionales, o bien académicas, en torno a la enseñanza superior; ambiente que, por otra parte, se adhirió al espíritu reformista del momento, y resultó fuertemente imbuido de una pretensión científica. Ejemplos análogos a la eliminación de los estudios clásicos (especialmente las lenguas clásicas) de las trayectorias curriculares obligatorias en el bachillerato, denotan la orientación institucional de una época en la que la asimetría entre las necesidades profesionales, reivindicadas incluso por los propios estudiantes, y la aparentemente vetusta oferta curricular aislada de las “lenguas vivas”, supo consolidarse como una vía directa a través de la cual terminó por descartarse todo aquello que, a primera vista, no era más que el residuo de un conjunto inaplicable de conocimientos.

La resistencia a una enseñanza que, privada de interés humanístico, languidecía en la aridez del ejercicio declinatorio o la monótona memorización de fábulas de Fedro o frases de César, se traducía en el desgano o en los desórdenes habituales que se sucedieron en el aula pintoresca de don Pedro Giralt; o en abierta campaña opositora luego, cuando el positivismo preconiza un acento naturalista y renovador en la enseñanza. Desde la prensa o la opinión estudiantil se reclamará hacia 1876 la supresión del idioma clásico, finalmente sancionada por un decreto gubernamental que considera al latín «materia innecesaria en el plan de estudio» (Oddone y París, 1963: 111).

La Reforma de 1885, que “transformó de arriba a abajo el cuerpo y el espíritu” (Ardao, 1950b: 67) de la Universidad, marcó el inicio de la instauración positivista y el

¹⁴ En el último cuarto del siglo XIX uruguayo, luego de la inauguración de la Facultad de Medicina en 1876, se fundó la Facultad de Ingeniería en Montevideo, al igual que el Instituto de Higiene experimental y otros institutos y laboratorios experimentales de menor envergadura. Estas instituciones universitarias constituyen ejemplos que ilustran la sistemática relevancia, si bien progresiva, de la orientación naturalista impulsada a la par de la reforma positivista en la enseñanza superior.

acento de la formación profesional en un país en vías de modernizar su aparato productivo e industrial. De este modo, el espiritualismo, configuración filosófica característica de la vieja universidad decimonónica, se vio subsumido ante el nuevo “temperamento filosófico” emergente (Oddone y París, 1963: 123). Mientras que la reforma vareliana de la enseñanza primaria había alcanzado, según la rectoría vasquezacediana, a corresponder la estructura del sistema educativo naciente con los conocimientos más avanzados y más útiles del momento, la enseñanza secundaria y superior (anexadas en el momento, y ambas subsumidas organizativamente dentro de la Universidad) aún parecían mantenerse ajenas a dichas disposiciones (Oddone y París, 1971: 17).

La “Universidad Nueva”, por su parte, derivada del rechazo al espiritualismo, en una encrucijada paralela a reivindicaciones económicas, culturales y políticas de orientación socio-liberal, bajo el sentido pleno del afán teleológico del progreso social, renovó sus arcas en virtud de un principio tan elemental como básico, instaurado oportunamente por la Ley de 1885: la habilitación al ejercicio de las “profesiones científicas” como objeto de la enseñanza superior (Behares, 2011: 43-43). La nueva Universidad, consiguientemente, parece haberse constituido como el espacio privilegiado para el asiento de un peculiar ambiente de época, en donde “el espíritu profesional pudo anidar con holgura” y las facultades alcanzaron a “obtener la tan ansiada eficiencia tecnológica” (Behares, 2011: 44); instituciones que, por otra parte, también presentaron novedades e innovaciones en los modos de enseñanza y en las incipientes formas de producción de conocimiento original.

2.1.2. Génesis del sistema educativo uruguayo: higiene, pedagogía y política

El proyecto de fundar una ciencia de la educación, presunta ciencia capaz de controlar todos los efectos de un acontecimiento de enseñanza¹⁵, corregir las desviaciones conductuales y obtener toda falta (ya sea ante el saber o ante la autoridad) (Behares, 2010)

¹⁵ Al respecto de la distinción entre “acto de enseñanza” y “acontecimiento de enseñanza”, véase Behares (2016). Según lo aventuramos, la opción analítica de Berra y Spencer se decanta por el primero de los casos, en lógico detrimento de la segunda posibilidad; en buena parte, esto logra justificarse al observar la proximidad del pensamiento spenceriano con los enfoques funcionalistas y teleológicos al respecto de lo social (como es el caso de la *teoría de la acción* de Talcott Parsons). De acuerdo con Behares (2016: 621-622), el énfasis que los funcionalistas han colocado en el *acto* (medios para, *voluntariamente*, alcanzar un fin determinado) necesariamente implica asumir el supuesto de unidad psíquica del individuo, *incluso* bajo el interés por la *integridad* de esferas bio-psico-sociales que solo pueden ser reunidas si, previamente, han sido entendidas como entidades particulares y desemejantes (Behares, 2007: 33).

fue concomitante al desarrollo de los grandes sistemas educativos modernos. La acogida de nuevas poblaciones al medio áulico convencional y la progresiva masificación, provocaron que rápidamente se necesitara del desarrollo de unas técnicas y de ciertas aplicaciones para acompañar la consolidación del dispositivo escolar. La pedagogía junto con la higiene (orientadas tanto a la formación estudiantil como al propio cuerpo docente) fueron algunas de las materias designadas para mitigar los efectos de la ineficiencia educativa, además de encontrar su impulso fundamental en el ascenso de la centralidad política de la vida. De este modo, la tradición normalista y el auge de las técnicas pedagógico-didácticas se instituyeron como el haz y envés de una misma finalidad: organizar el gobierno de la población infantil. De ahí que sea

[...] preciso recordar que la educación moderna, fundamentalmente aquella que se rige por la tradición normalista, guarda un tipo de solidaridad específica con la política (y, por tanto, con la biopolítica): *no pudo sino resolver el problema de “lo vivo” como un problema de gubernamentalidad, esto es, gobernar la infancia allí donde lo pulsional persiste*. Lo que primero ha sido el arte de educar luego pretendió ser ciencia de la educación. En ese pasaje han proliferado las técnicas pedagógicas y didácticas, se han ampliado las posibilidades políticas (biopolíticas) del gobierno de las poblaciones y de la infancia, se ha establecido una persistente preocupación por decidir el destino de las nuevas generaciones y los caminos habilitados, rigurosamente delimitados, para llegar a dicho destino (Rodríguez Giménez, 2011: 16; las cursivas son nuestras).

La génesis del sistema educativo nacional, en consecuencia, no fue sino un producto acabado de la tradición normalista, aquella que proyectaron las máximas autoridades de la SAEP y que supo difundirse a través de la obra de sus mayores exponentes, entre los cuales Berra logró consolidarse como uno de sus principales y destacados intelectuales. De la mano de la pedagogía moderna, considerada como un corpus especializado dirigido al gobierno de la infancia, es decir, al arreglo a una serie de conductas ante el cotejo de una norma más o menos inflexible, la SAEP consolidó no solo aquellos ideales normativos que permitieron discriminar analíticamente lo normal de lo patológico (Foucault, 1976), sino también el programa político-institucional en el que se hundían sus proyecciones prospectivas.

El higienismo decimonónico, rector del ambiente de época, de pretensión urbana y civilizada (Guereña, 2000), fue uno de los tantos sitios para que las llamadas “leyes naturales”, derivadas, *ex hypothesi*, del saber científico, se entrelazaran, sin dificultad alguna, junto con las directrices explícitamente orientadas a conducir un proyecto para *lo humano* (Rodríguez Giménez, 2012: 203). Así, puesta a funcionar la máquina

antropológica¹⁶ de la pedagogía, con el auxilio de la higiene y un cientificismo de ahí derivado, la educación no pudo más que articularse con un programa biopolítico, con la centralidad de la vida como objeto principal de intervención. La biopolítica, entendida, justamente, como la inscripción de la preocupación por la vida en el seno de la soberana fuerza estatal, abocada a una población con concienzudos rasgos biológicos y alarmantes síntomas patológicos que es preciso erradicar (Foucault, 1977-1978: 415), es una de las tantas vías de entrada a través de las que cobra inteligibilidad la oportunidad de examinar las condiciones que hicieron posible la emergencia de los grandes sistemas educativos en todo el mundo durante el cambio de siglo (Pineau, 2001). Por nuestra parte, nos aventuramos en la hipótesis de que el sistema educativo uruguayo no ha quedado al margen de tal tendencia y, Berra, en calidad de referencia de la SAEP y seguidor próximo de la denominada “reforma vareliana”, de claro sesgo liberal (en lo económico y en lo cultural) tampoco se halla por fuera, tanto de un ambiente de época como del gran proyecto civilizador-antropológico de la universalización de la enseñanza primaria.

2.1.3. El naturalismo de Berra y el adaptacionismo de Spencer

La “pedagogía integralista” spenceriana, asentada en la educación intelectual, moral y física (Galak, 2012), fue recibida con optimismo en el medio intelectual de la época. En Uruguay, al igual que en el resto de la intelectualidad y la filosofía latinoamericana, el positivismo spenceriano, junto con la propia obra darwiniana, se conformó como la referencia máxima que sirvió para erigir la arquitectura teórica sociobiológica de fines de siglo¹⁷ (Ardao, 1956); de igual manera, sostuvo el suelo epistémico que permitió, consiguientemente, edificar los sistemas educativos nacionales y el pensamiento regional en general (Jiménez, 2008). De hecho, según lo sugiere Tomlinson (2015) en *The method of nature: Herbert Spencer and the education of the adaptive mind*, el adaptacionismo spenceriano, es decir, la relevancia y el privilegio obtuso del arreglo a las facultades naturales individuales (psicológicas y fisiológicas), constituye el principio rector del pensamiento *pedagógico* de dicho filósofo, cuya

¹⁶ “Máquina antropológica” forma parte del vocabulario técnico empleado por Agamben (2006), y constituye una noción que procura determinar las coordenadas teóricas (mediadas histórica y políticamente) que dividen lo estrictamente humano y el dominio animal, bajo la premisa de que solo el primer campo se halla de manera efectiva en el orden de *lo abierto*.

¹⁷ Conviene notar que, a juicio de McCann (2004: 128), el organicismo social de Spencer se aproxima con bastante más precisión a la posición de Lamarck que a la de Darwin, por lo que el epíteto de “darwinista social” comúnmente adjudicado al primero no parecería ser del todo ajustado a la evidencia textual que la obra de Spencer nos ofrece.

orientación (al igual que la de Berra) siempre estuvo signada por el afán de reconocer la especialidad que suponen las tareas de educación y enseñanza; una idoneidad que merecería, además, de los diseños institucionales pertinentes para su puesta en marcha.

El legado spenceriano, asimismo, coadyuvó a forjar toda una tradición *pedagógica* que favoreció, directamente, la correlación prístinamente moderna, e incluso contemporánea, entre la enseñanza y el aprendizaje. O, lo que para el caso es lo mismo, benefició al sintomático pliegue entre las disposiciones técnicas de índole pedagógico-didácticas y las facultades cognoscitivas del individuo que se desarrollan gradualmente, con vistas a la consecución efectiva de resultados en términos de mayor competencia práctica, experimental y, en último término, *evolutiva*.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX surge la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un modo de concepción del aprendizaje [...] [que] tiende a un ideal de desarrollo y se funda en una idea central que afirma que hay unidad psíquica (Fernández Caraballo, 2014: 21-22).

Para decirlo aun con mayor firmeza, la cruzada positivista y su corolario local principal (el normalismo) impusieron lo que luego sería el *factum* del siglo XX presupuesto por la gran mayoría de las teorías *pedagógicas*: es estrictamente necesario que toda enseñanza se adapte a la psicología individual si procura tener éxito. En última instancia, la enseñanza y el aprendizaje no alcanzarían a encontrar más que convergencias en sus alcances si su suelo epistémico fuera, como de hecho sucedió, el que se deriva de las consideraciones exclusivamente fenoménicas o no apriorísticas.

Si las teorías pedagógicas modernas fijan su atención en el individuo, en las cualidades del individuo (y no del sujeto), se apoyarán, más tarde o más temprano, en una cierta forma de relacionarse con la psicología y la sociología. En la derivación fenoménica de lo pedagógico, la *teoría* pierde sustancia y se convierte en un collage de fundamentos que no pueden prescindir de la explicación *ad hominem*. De ese plus también vive una cierta pedagogía revisionista de la educación tradicional: cada niño (léase individuo) tiene una personalidad que se explica por su implicación en el esquema de lo “bio-sico-social” (Rodríguez Giménez, 2012: 218; las cursivas se mantienen del original).

Berra, por su parte, tomó de Spencer su ley universal, la cual actualizó y denominó como el “principio de correlación subjetiva” (Sosa, 1950: 35), por el cual se establecía que, aparentemente, la naturaleza del alumno se hallaba *intrínsecamente* anudada al objeto de conocimiento. La devoción por la cultura científica lo comprometió tempranamente con el positivismo y el legado comtiano acuñado por Spencer, al igual que con algunas de las coordenadas básicas de la *sociobiología* spenceriana; especialmente en su *Educación: Intelectual, Moral y Física*, aquel ofrece un verdadero

manifiesto positivista y experimental en el que se propugna por el desarrollo del conocimiento psicológico y fisiológico, decididamente necesario para convertir la educación en una ciencia y, ciertamente, imprescindible para estrechar el aprendizaje con la *vida* a través de la utilidad y la experimentación (Tomlinson, 2015: 39) que el progreso de las sociedades industriales emergentes (comprendidas como complejos entramados de estructuras orgánicas individuales que, a su vez, conforman una totalidad social) y la división social del trabajo parecían demandar¹⁸.

Al igual que Berra, Spencer, en su obra educativa, alude a distintos aspectos metodológicos que a su juicio deberían constituir los principios más básicos para la actividad docente y la tarea de enseñanza. Dichos principios, sin embargo, pueden ser sintetizados tan solo en un único postulado: Spencer creyó que toda enseñanza debía comenzar con la experiencia directa de los objetos¹⁹, desde lo concreto, lo simple y lo conocido hasta elevarse progresiva o *evolutivamente* hacia la competencia especulativa, lo abstracto, lo complejo y lo desconocido (Egan, 2002), respectivamente. Este *modus operandi*, característico del periodo decimonónico y derivado directo de la tradición didáctica (sensualista) moderna es, por lo menos inicialmente, un presupuesto básico que nos permite establecer cierta proximidad inicial entre las teorías y concepciones de conocimiento, educación y enseñanza desplegadas por ambos autores.

2.2. Teoría de la enseñanza, pedagogía y didáctica

2.2.1. Más allá del saber: conocimiento y formación profesional

Luego de haber expuesto las principales coordenadas históricas que rodearon el ambiente de época de finales del siglo XIX en Uruguay, a la vez que notado las principales claves conceptuales en las que coinciden los dos autores de referencia de este trabajo, conviene, a continuación, reconstruir otras líneas de análisis, extremadamente complementarias con lo anterior. Estas, por lo tanto, coadyuvan a establecer distinciones fundamentales en torno al ascenso de la formación profesional y sus consecuencias en términos de saber/conocimiento, así como también sientan las bases para discriminar analítica y heurísticamente entre la enseñanza y la educación. Unos fundamentos, estos últimos, que vertebran por entero a nuestra tesina. Si bien estas orientaciones teóricas

¹⁸ De acuerdo con Caponi (2014: 48), la concepción de “progreso” que desarrolla Spencer es coextensiva a la división *fisiológica* del trabajo, es decir, a la especialización funcional a través de la cual los vivientes contribuyen productivamente a la evolución de la unidad social.

¹⁹ Al respecto de la discusión en torno al empirismo subyacente en la obra y el posterior legado spenceriano, véase Francis (2007).

sobrepasan nuestro marco temporal o periodización, dado que alcanzan incluso al siglo XX, las consideramos igualmente pertinentes a causa de la proximidad que, tal como mencionamos antes, mantienen con algunas de las temáticas que hasta el momento hemos presentado.

Al igual que el ambiente universitario, gobernado por el viraje pragmático o experiencial hacia la institucionalización de sus órganos y la consolidación de los perfiles profesionales (Behares, 2011: 40), la enseñanza (aun inscripta en el marco un tanto generalista de la reflexión *pedagógica*) también comprendió su tarea dentro del marco de las diversas expresiones pedagógico-didácticas del siglo XX. La noción de utilidad, por ejemplo, cobró relevancia a la par de otros vocablos motores, en especial de aquellos que hacían referencia a la importancia aplicativa o experimental ante la especulación estéril; las afecciones del mundo del trabajo, erigidas concomitantemente al ascenso de la “tradición psicológica” (Behares, 2006), sirvieron para integrar en un mismo conjunto a la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, cobraron relevancia las técnicas de adaptación a ciertos procesos de desarrollo que la psicología, en su intento conductista primigenio por afirmar su estatus epistemológico, demarcó precisamente como los diversos estadios del desarrollo, graduales y correspondidos, consiguientemente, con las disposiciones psicofísicas del infante individual.

La distinción entre saber y conocimiento, que se hace tanto más necesaria cuanto más avanzado es el estadio formativo (es decir, cobra especial relevancia en la enseñanza secundaria y superior) refiere a la ausencia o presencia de la necesidad de asiento psicológico, respectivamente (Behares, 2005). Es decir, mientras al conocimiento se le supone plenitud en la medida en que es condición *sine qua non* su formalización y maximización (secuenciación, disgregación, adaptación, etc.), al saber, por el contrario, se le reconoce la incompletitud como característica esencial e irrecusable (Behares, 2005). Desde luego, entonces, su consecuente postulación es más importante cuanto más próximo se esté al sitio en donde se localiza la producción de conocimiento original, la cual siempre trabaja en el orden de la falta (Behares, 2011: 29) o, más precisamente, indaga en los bordes de lo inaprehensible o imposible bajo el designio de una eventual inscripción simbólica pasible de ser caracterizada como falta-saber (Behares, 2004: 28); anhelo de consecución, este último, de toda tarea epistémica.

La disolución moderna, bajo la órbita de la tradición didáctica-psicológica, de la oposición entre saber y conocimiento, absolutamente necesaria para el devenir epistémico, no fue sin consecuencias. La junción, además, usualmente ha privilegiado a ciertas “prácticas” antes que a ciertas “teorías”, es decir, a una relación activa con *lo real* (Althusser, 2015: 100) antes que a una actividad de índole científica²⁰, ya que las pretensiones de eficiencia en la adquisición de habilidades inmediatas suponen una correlación necesaria con el interés de quien reclama una garantía inmediata de sus aprendizajes. Esto último, asimismo, se intensifica toda vez que el positivismo irrumpe en la órbita de la enseñanza, lo que conlleva a que necesariamente deba reconocerse que, desde la modernidad,

[...] la relación de los enseñantes con el saber, que en la antigüedad y el renacimiento se valoraba antes que ninguna otra cosa, pasó a un segundo plano. Más aun, al *saber* como lugar de falta se le antepuso, en la exacerbación de los positivismos, el *conocimiento* estable y sostenible. Las “prácticas” científicas, académicas o filosóficas para aquí, las “prácticas” de enseñanza para acá (Behares, 2010: 36; las cursivas se mantienen del original).

Reivindicar la aplicación y la utilidad de unos conocimientos no es, entonces, sencillamente un producto o una consecuencia directa de lo que pueda obtenerse a partir de una actividad científica o de un orden de funcionamiento del saber, sino que, por el contrario, las aplicaciones de un conocimiento son derivaciones no necesarias para garantizar el desarrollo de una *episteme*. Al igual que toda enseñanza se constituye *por añadidura* y adquiere un estatus ontológico exclusivamente de manera trascendente, esto es, a partir de elementos que componen sus propios caracteres intrínsecos, las pretensiones de aplicabilidad también responden a una demanda que no es pasible de derivación directa de la tarea científica. En última instancia, parece que es necesario afirmarse en el postulado de que la aplicación de los conocimientos supone una demanda institucional (imaginaria) antes que efectivamente *Real*.

2.2.2. Adaptarse a la naturaleza infantil según las ciencias naturales

²⁰ Tal como han podido señalar distintas investigaciones en la línea de Behares (2011; 2011b), Rodríguez Giménez (2015) y Venturini (2017), la indistinción entre educación y enseñanza es sintomática de otra de mayor alcance, a saber, la de enseñanza e investigación. Esta confusión parece actualizarse, más allá del periodo decimonónico, en la Universidad contemporánea y en la proliferación de programas, grupos y actividades académicas destinadas a la producción y discusión de “prácticas” innovadoras en “pedagogías” y “didácticas” universitarias, cuyo coronamiento se exhibe en dos casos igualmente problemáticos: en lo que respecta a la *integralidad* que las universidades occidentales han asumido como función prominente a partir del proceso de Bolonia, y, por otra parte, en la preocupación por la notoriamente indeterminada “educación” de jóvenes y adultos, es decir, de quienes constituyen la población universitaria.

La reflexión sobre la didáctica sufre un hito irreversible con la irrupción de la modernidad occidental. La emergencia del sujeto que trajo consigo la consideración cartesiana fundacional establece, aun indirectamente, que la enseñanza también se centre allí y no en las disquisiciones epistémicas y éticas que caracterizaron a la teoría de la enseñanza en la Antigüedad (Behares, 2005: 11). La teoría del conocimiento y su fuente primigenia como el saber, dio lugar a que la enseñanza, en el marco de un giro instrumental o técnico, estabilizara sus justificaciones a partir de un vocablo motor: aprendizaje. Centrada en el sujeto y ya no el saber, obturada toda didáctica *epistemologizada* o preocupada por este último, la enseñanza, pues, emergió como terreno fértil para el asiento y colonización del género próximo de la didáctica (Behares, 2007; Bordoli, 2005); esto es, para la adaptación naturalista a las disposiciones fisiológicas y psicológicas que permanecieron al menos hasta fines del siglo XX. Si bien estas últimas fueron, desde luego, posteriores al periodo aquí examinado, nuevamente afirmamos que estimamos que los aportes de Berra (en sus cruces teóricos y en sus similitudes y disidencias con Spencer) contribuyeron privilegiadamente a establecer la relación entre la pretensión naturalista y la conformación didáctica canónica que nos ha sido legada.

En relación directa con lo anterior, conviene agregar que la centralidad cobrada por el dominio procedimental-metodológico, y el consecuente detrimento de la maximización del saber, es correlativo al fenómeno de la adaptación naturalista. Esto se debe, *grosso modo*, a que si efectivamente se acepta la teoría de la enseñanza-aprendizaje (Behares, 2005), es decir, si nos comprometemos con la tesis que presupone esta teoría y con las implicancias que le siguen, el resultado alcanzado es completamente radical: la epigenética alcanza su cumbre tanto más rápido cuanto mayor es la preeminencia psicofisiológica y su usual adscripción integrista (individual) o integracionista (social). El positivismo, en este contexto, no parece haber hecho más que disolver las diferencias entre una enseñanza y un aprendizaje, al suponer que la primera debe tener como función basal la de tender a la consecución del segundo, siempre y cuando las disposiciones naturales sean correspondidas con herramientas didácticas que, aunque *generales*, específicamente ajustadas a la gradualidad del caso.

La didáctica es, en lo que respecta a su condición intrínseca, y como lo mencionamos antes, deudora de otras disciplinas modernas que no solo suplieron su debilidad epistémica, sino que, además, la inscribieron dentro de sus propias áreas de conocimiento y le sirvieron de género próximo (Camilloni, 1996). Al menos hasta la

contemporaneidad, dicha disciplina híbrida cuenta con el campo de la psicología de la educación como apoyo por antonomasia, toda vez que la representación plena de la facultad cognoscitiva de un individuo, y una teoría del lenguaje consecuente con el interaccionismo simbólico o intersubjetivo y el rechazo a la emergencia presubjetiva de la lengua, se modula a la perfección dentro del conjunto de tecnologías del momento, aunque siempre orientadas a la eficacia del “ilusorio” procedimiento de transparencia agencial e interactiva (asentado en el supuesto conceptual de la unidad psíquica) entre una enseñanza y un respectivo aprendizaje (Behares, 2004: 25).

Esta relación de identidad o de coextensividad entre la enseñanza y el aprendizaje, según lo consideramos en base a los resultados que se mostrarán más adelante en esta tesina, fue, en parte, impulsada por una propuesta como la de Berra que, al hundir sus raíces en el positivismo de fin de siglo XIX, extendió buena parte del legado que hoy estructura buena parte de las teorías de la educación y la enseñanza. De hecho, todas las preocupaciones típicamente didácticas (y ya no epistemológicas) que lo asaltaron parecen evidenciar un presupuesto común: el logro del aprendizaje compone una relación causal con la enseñanza. El argumento continúa, entonces, desde esta premisa a una conclusión deóntica de mayor alcance: los dispositivos pedagógico-didácticos *deben* asentarse en las características psicofísicas del aprendiz de turno. Sea la fisiología en sus estudios primigenios del desarrollo orgánico, hasta los avances más contemporáneos en neurobiología y psicología experimental (reconvertida esta última desde el conductismo al cognitivismo), todos los campos *naturalistas* modernos y contemporáneos sintonizan alrededor de una misma finalidad: disponer de un conocimiento pleno de las potencias ubicadas en el organismo de los vivientes. Estas, *a fortiori*, solo podrán ser actualizadas en ocasión de una enseñanza-aprendizaje que se digne a asumir una representación cada vez más acabada de la mente (o, peor aún, del cerebro) del aprendiz, algo que Berra y Spencer, aun en el ocaso del siglo XIX, pudieron llegar a entrever con precisión.

2.2.3. La distinción entre educación y enseñanza como clave analítica y heurística

En el marco de la teoría de la enseñanza y, más precisamente, de una teoría del acontecimiento didáctico (Behares, 2004, 2005, 2007), una indistinción es sintomática de los designios de la teoría de la enseñanza-aprendizaje y de la consecuente incidencia naturalista a propósito de una de las tareas significantes por antonomasia. La indiscriminación es coetánea a las otras que estructuran el quiebre radical entre el mundo

antiguo y el moderno o, lo que es lo mismo, a la irrupción de la ciencia ante la tradición de la *episteme* (Milner, 1996: 40 y ss.). En este caso, la indeterminación refiere a la educación y la enseñanza y a la principal consecuencia de este equívoco, a saber: en la medida en que denoten objetos distintos, o incluso se anuden en coyunturas fenoménicas desemejantes, usualmente la enseñanza culmina por cercenarse, sin más, al gobierno de la infancia. A menudo esto último no es más que el germen para la consecución de la destrucción del aparato científico que cede lugar a toda enseñanza, la cual, como pudimos llegar a mencionar en la sección anterior, siempre surge accidentalmente y no, por así decirlo, a partir de sus propios medios.

La distinción, como puede apreciarse, se vuelve tanto más confusa cuanto mayor es la ignorancia de la herramienta heurística que hemos alcanzado a introducir antes, a saber, el reconocimiento de las disposiciones normativas frente a aquellas que cobran legitimidad en el marco de un estatuto de (pretendida) positividad. De lo contrario el problema será, como es de esperar, para la condición epistémica de la enseñanza y la centralidad del saber del que deriva y no, como tal vez pueda pensarse, para las disposiciones disciplinarias necesariamente incluidas en toda educación. La distinción heurística entre enseñanza y educación es, podríamos decir, condición de posibilidad o prerequisite de una diferencia aún más relevante, esto es, la de saber y conocimiento. De ahí que pueda ser entendida por

[...] *enseñanza* la impartición de saberes/conocimientos por alguien para alguien, con miras al entendimiento de los mismos por parte de aquel que está en posición de enseñado. La enseñanza se refiere exclusivamente a la transmisión de teorías, interrogantes y problemas intelectuales en todos los campos de los saberes/conocimientos [...]. La *educación*, en cambio, se refiere a problemas del orden del comportamiento de los individuos. La problemática del comportamiento abarca el amplio espectro de tratamiento de las conductas, ya sea desde una perspectiva humanista y moralista, o desde su extremo opuesto, desde un conductismo rampante que niega o ignora toda forma de interioridad subjetiva. La educación se refiere [...] a la adaptación de las prácticas de los individuos a las prácticas socialmente admisibles. Esta adaptación consiste en una inculcación por mil y un medios conscientes e inconscientes, que pueden recurrir a la coerción física, pero que en última instancia aspiran a la coacción discursiva, más “sublimada” que la coacción física, y a la aceptación de las normas establecidas en el plano político-ideológico (Venturini, 2017: 18-19; las cursivas se mantienen del original).

Educación y enseñanza, por lo tanto, deben distinguirse en ocasión de un móvil estrictamente epistemológico o, para decirlo de otra manera, en virtud de la reivindicación de una práctica científica que ofrezca sentido y razón de ser a toda enseñanza (Behares, 2004). El saber (o la *episteme*, en su defecto) necesariamente se configura como una verdadera condición *sine qua non* de toda significación o advertencia, tal y como lo

establecía, en los albores de la tradición patrística, el célebre *dictum* agustiniano (Behares, 2008).

Los elementos para llevar a cabo una oposición entre educación y enseñanza se constituyen, irrevocablemente, alrededor de la dimensión epistémica y la preeminencia de esta última ante el resto de sus derivaciones. Es necesario, ciertamente, sostener que mientras la educación refiere al gobierno de la infancia o a favorecer la sublimación pulsional (podría decirse, también, al disciplinamiento y a la consecuente internalización más o menos armónica de extendidos valores éticos y morales), la enseñanza, por el contrario, se produce, *necesariamente*, como efecto de un campo de saber y no es posible sin él. Todo esto puede decirse aún más claramente: educación y enseñanza no son coextensivas ni necesariamente se identifican en sus alcances. Es posible, por el contrario, que existan prácticas de educación sin presencia de enseñanza y viceversa, por lo que la enseñanza solamente existirá en cuanto tal en la medida en que se reconozca su endémica condición de precariedad ontológica y, a la vez, se asuma su autonomía relativa (Venturini, 2017). De ahí que la producción de conocimiento sea, en última instancia, verdadera condición de posibilidad de cualquier enseñanza y, en cierto sentido, prerequisite basal para que efectivamente irrumpa un *acontecimiento* entre un saber y un sujeto (Bordoli, 2011).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS FUENTES

3.1. Consideraciones preliminares

3.1.1. Introducción a la obra de Berra y breve reconstrucción de su biografía personal

¿Qué ha sucedido con Francisco Antonio Berra, para que se le ignore casi totalmente, aún como una gran lección del pasado que impuso su doctrina a la Reforma? Reconozcamos que un silencio de piedra pesa sobre su obra y actividad pedagógicas, en nuestro país, a pesar de que su nombre figure en los programas de la enseñanza normal. ¿Es que Berra sigue pagando todavía los hechos que le suelen imputar como responsables de ese silencio: su extranjerismo recalcitrante, su antiartiguismo demostrado a través de sus opiniones históricas que le valiera duelos y quebrantos; o es que el influjo del positivismo en el Uruguay fue sí no débil, tan pasajero, que no alcanzó siquiera para salvar del olvido a su tal vez más completa y particular expresión teórica? (Sosa, 1950: 9-10).

Francisco Antonio Berra nació en la provincia de Buenos Aires en 1844 y falleció en el mismo lugar, en 1906. Sin embargo, en 1865 se radicó con su familia en Montevideo, luego de haber vivido algunos años en el departamento de Salto, también en Uruguay. A partir de allí ingresó en la Universidad y obtuvo el título de abogado, profesión que desempeñó junto con la de periodista. Su interés por los problemas educativos emergió algunos años después cuando, en 1868, se integró a la SAEP donde conoció (además de a Varela) a algunas de las figuras célebres del ámbito intelectual como Elbio Fernández, Carlos María Ramírez, Domingo Aramburú y Alfredo Vásquez Acevedo. Este último, como mencionamos en secciones anteriores, fue rector de la Universidad por un período relativamente extenso y suele ser reconocido como el mayor difusor de la obra de Spencer en el medio uruguayo, especialmente determinante hacia fines del siglo XIX (Ardao, 1950; 1950b; 1956; 1963).

Además de su vocación educativa (e incluso antes de ella), que lo orientó tempranamente a la producción de escritos que incorporaran directrices concretas para los docentes, Berra incursionó en paralelo en la investigación histórica. De hecho, el autor llegó a publicar un completo *Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay* (Berra, 1882), dedicado a narrar la historia nacional desde la llegada de los primeros colonizadores españoles hasta la década de 1830. En este volumen pudo sostener algunas hipótesis históricas extremadamente polémicas, que le trajeron incontables discusiones en la escena pública nacional; en especial, los críticos del momento repararon en su

destacado antiartiguismo²¹, incompatible con la narración histórica convencional y con la tradición patriótica que permitía movilizar afectivamente a los habitantes de la campaña, y que promocionaba que estos últimos cumplieran de mejor manera con sus tareas provechosas en el marco de la emergente “primera modernización”²². Al introducir al lector a la biografía personal de Artigas en el *Bosquejo*, Berra efectivamente parece reparar más en los caracteres negativos que en aquellos con los que usualmente se identifican al prócer nacional; basta ver, por ejemplo, que, al describir la juventud de este último, Berra lo adscribe sin más a la clase de los contrabandistas de la época.

Desertó [Artigas], pues, de la estancia, se emancipó de la familia y se dio a tratar con salvajes y contrabandistas en cueros y ganados, cuyas relaciones cultivó en largo tiempo. La experiencia ha enseñado cuán fácilmente las personas cambian de modales, de lenguaje, de costumbres, de sentimientos y de ideas, cuando de un medio social pasan a otro distinto y permanecen en él [...]. Fácil es, por tanto, imaginarse cómo influiría la vida de la inculca estancia en las ideas, sentimientos y hábitos del muchacho Artigas, y cuanto más barbarizadora sería con el trato de los salvajes y con los contrabandistas. Si su natural hubiese sido morigerado, habríase pervertido forzosamente por la inevitable imitación de las costumbres depravadas que imperaban entre los campesinos de aquella clase; indisciplinado, voluntarioso y violento como era, más considerables tenían que ser los efectos del contagio. *Es así que, desarrollándose día a día su afición a la licencia y a las aventuras, y su aversión a las leyes y reglas que moderan la vida de las poblaciones cultas, llegó tiempo en que ni el comercio con los bárbaros satisfizo las exigencias de su modo de ser, por lo que se decidió a ser contrabandista* (Berra, 1882: 268; las cursivas son nuestras)²³.

Por otra parte, el *Bosquejo* contó con varias reediciones y ampliaciones sucesivas, que se prolongaron hasta 1896. En este año, precisamente, Berra presentaba su cuarta edición y, en el prefacio dedicado a los lectores, sostenía que el propósito de su empresa era en última instancia *pedagógico*, es decir, destinado a facilitar metodológicamente la apropiación de los conocimientos de la historia nacional, conforme a ciertos presupuestos didácticos, relativos tanto a la manipulación del conocimiento como a la representación de la mente del aprendiz. Podría decirse, entonces, que el *Bosquejo* de Berra funcionaba

²¹ Sobre el rechazo de Berra a la condición excepcional de la figura de José Gervasio Artigas y sus proezas históricas, así como a la polémica general que suscitó en la época la publicación y reedición historiográfica del texto publicado por Berra, véase Vázquez Franco (2001).

²² Resulta necesario destacar que el periodo comprendido entre 1876 y 1903 fue clave para la constitución de las unidades productivas rurales que, en el marco del alambramiento generalizado de los campos, culminó por determinar de manera efectiva los derechos de propiedad privada sobre los territorios nacionales, incluso los antaño improductivos o predominantemente administrados sin afanes de lucro sistemáticos (Yaffé, 2003).

²³ En esta cita hemos obviado algunos tildes que hoy en día no son admitidos en las normas ortográficas académicas convencionales. De aquí en adelante en la tesina adoptaremos el mismo criterio: se obviarán o modificarán (si bien lo menos posible) todas aquellas deficiencias ortográficas que no modifiquen la semántica general de las citas; esto vale sobre todo para aquellos tildes sobre vocales, cuyo empleo ha caído en desuso.

al igual que lo hace cualquier otro manual escolar: permitía iniciarse desde lo simple para *progresivamente* desarrollarse hasta lo complejo²⁴.

Por otra parte, como en los antecedentes se resumen en muy poco espacio las historias de Europa, de América, de España, de Portugal, del Brasil, del Paraguay, de las provincias argentinas y de la Banda Oriental, estas nociones sintéticas destinadas principalmente a facilitar la cabal inteligencia del libro, pueden empeñarse para dar un curso muy breve de historia general. Pero su importancia más apreciable consiste en que permite aplicar a la enseñanza de la historia el principio pedagógico universalmente conocido con el nombre de *desarrollo concéntrico*. El lector aprende en el *Bosquejo* ante todo los hechos culminantes; y cuando ha explorado, por decirlo así, el campo del estudio y ha dominado su conjunto, pasa a tratar la misma materia más circunstanciadamente, con mucha más facilidad de inteligencia y de memoria que si de una vez sola abordase toda la complicada red de acontecimientos (Berra, 1882: 10; las cursivas se mantienen del original).

Esta historiografía nacional alternativa, tal vez sesgada por su filiación al Partido Nacional, le valió innumerables polémicas y diversos enemigos. De hecho, su obra como historiador le provocó, incluso, el exilio forzoso en Buenos Aires durante el periodo próximo a la publicación de la tercera edición de su *Bosquejo*, esto es, entre 1882 y 1886; intervalo que, por otra parte, coincidió con la presidencia de Máximo Santos en Uruguay²⁵, quien no recibió con demasiada satisfacción el recorrido historiográfico propuesto de Berra, contrario a las narraciones dominantes, orientadas a la exaltación de la figura histórica artiguista y a la tradicional unidad de la patria.

A partir de ese momento, y luego de su regreso a Uruguay, Berra se dedicó exclusivamente a la producción de bibliografía *pedagógica*, destinada a complementar la reforma institucional que se hallaba en curso, encabezada por las máximas autoridades de la SAEP. Algunas de estas últimas, como por ejemplo Carlos María Ramírez, un reconocido abogado, historiador y periodista de fin del siglo XIX, tampoco tuvo consideraciones positivas acerca de la obra de Berra. De hecho, en su *Juicio crítico del bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay por el Dr. D. Francisco A. Berra*, Ramírez establece claramente su aversión a la interpretación de los hechos

²⁴ A su vez, podríamos aventurar la hipótesis de que Berra fue el primer *pedagogo/didacta* influyente en el medio uruguayo que se ocupó por examinar los métodos más eficaces para enseñar la historia nacional. De hecho, tal y como señala Fernández Saldaña (1945: 188) en su *Diccionario de biografías uruguayas*, esta es una hipótesis decididamente plausible, ya que el autor asegura que “[e]l Bosquejo, que a estas horas es nada más que una curiosidad bibliográfica, constituyó, a pesar de su equivocado criterio en el caso Artigas, el primer ensayo de un texto escolar de historia uruguaya seriamente planeado y desarrollado con método científico”.

²⁵ Máximo Santos fue un reconocido militar uruguayo, perteneciente al Partido Colorado y opositor sistemático de José Batlle y Ordoñez. Se le reconoce por haber apoyado la reforma varelana de fines del siglo XIX, así como por su notable artiguismo, orientado a la exaltación sistemática del desenvolvimiento heroico del reconocido prócer de la historia nacional.

históricos por parte del bonaerense²⁶; tal es así que, luego de leer la tercera edición del *Bosquejo* de Berra, Ramírez sostenía lo siguiente:

Sería muy difícil [...] determinar cuál es el carácter que ha venido a tomar el libro del Dr. Berra, después de las evoluciones geológicas que lo dejan en su estado actual. ¿Es un libro didáctico, como tuvo la aspiración de serlo en sus primeros sedimentos? ¿O ha pasado a ser un libro de filosofía histórica? Podría ser apreciado como un libro didáctico, si solo tuviéramos en cuenta la sencillez casi infantil de su estilo, su minuciosa subdivisión de materias y su prescindencia absoluta de todo lo que constituye el nervio dramático de la historia; pero debemos negarle ese carácter si fijamos un tanto la atención en que, bajo las formas inocentes del relato, trasciende la constante preocupación de una tesis filosófica, desarrollada también en largas páginas de polémica sobre la figura culminante de los anales uruguayos (Ramírez, 1882: 7).

Berra, a pesar de los distintos embrollos y polémicas públicas a las que su obra histórica le condujo, logró, a partir de un cambio radical en sus pretensiones bibliográficas e intelectuales, continuar desempeñándose como un profesional dedicado a la tarea de la escritura o al cultivo intelectual en general. Allí fue cuando su aparente vocación *pedagógica* tomó un carácter más preeminente, tanto en su biografía personal como en su obra general. Conviene destacar que, mientras hasta 1882 Berra prácticamente se había dedicado tan solo a investigaciones históricas²⁷, luego de ese año su producción se orientó exclusivamente a cuestiones educativas; esto último, a excepción del periodo entre 1882 y 1888 donde no publicó ningún libro, tal vez por el contexto adverso en el que su propia producción sobre la historia uruguaya lo había colocado.

El bonaerense, que continuaba adscripto a la SAEP, aunque con algunos contratiempos, logró progresivamente tomar protagonismo dentro de la institución²⁸. De hecho, quien también lo había criticado duramente por la orientación nacionalista (aunque antiartiguista) adoptada en su *Bosquejo*, también se permitía elogiar la analiticidad de Berra, aparentemente fundamental tanto para la pedagogía como para el derecho.

Tengo la más alta estimación por el talento y el carácter del Dr. Berra. Es un *utilitario*, en el más noble sentido de la palabra, como pudiera aceptarla Franklin o Stewart Mil [sic]; emplea sus disciplinadas facultades en objetos esencialmente serios, y nuestra sociedad le debe numerosos e importantes servicios. Pero la inteligencia del autor del *Bosquejo* es una inteligencia exclusivamente [sic] analítica, de catálogos y casillas, que si puede dar excelentes resultados en las tareas del legista o del pedagogo, difícilmente se adapta a las

²⁶ Al respecto de la polémica de Ramírez con Berra en torno a la figura de Artigas, véanse los detallados análisis de Sansón Corbo (2004, 2006).

²⁷ En 1878, sin embargo, Berra publica lo que luego sería su texto más reconocido, incluso hasta el día de hoy, a saber, *Apuntes para un curso de pedagogía*.

²⁸ A pesar de las discusiones gestadas por su historia nacional, entre el 10 de abril y el 8 de mayo de 1882, en el marco del primer Congreso Pedagógico de América del Sur, dictado en Buenos Aires, Berra fue uno de los pocos intelectuales enviados en calidad de representantes oficiales de Uruguay y especialistas en *cuestiones de educación*.

instituciones vivaces y creadoras del verdadero historiador (Ramírez, 1882: 9-10; las cursivas se mantienen del original).

Progresivamente, entonces, Berra alcanzó a dedicarse por completo a la tarea *pedagógica* o, más precisamente aún, a la empresa didáctica. Procuró, especialmente, producir manuales y orientaciones didácticas preceptivas para los docentes, así como cualquier otro texto destinado al uso pertinente en la formación profesional, sobre todo a quienes se desempeñaban en el subsistema primario. Al mismo tiempo, tal y como es recogido en la cita anterior, su pensamiento fue inscripto en la tradición *utilitarista*, doctrina ético-normativa emanada de los principales referentes del liberalismo clásico británico: John Stuart Mill, Jeremy Bentham, Henry Sidgwick y el propio Spencer²⁹.

En 1888, Berra publicó *Noticia de José Pedro Varela y de su participación en la reforma escolar del Uruguay*, un texto destinado a elogiar las originales reformas en curso implementadas por Varela y, un año más tarde, publicó otro de sus textos más conocidos: *Progresos de la pedagogía en la República Oriental del Uruguay*; texto, este último, que recoge las dos vocaciones sistemáticas del autor: la historia y la pedagogía. Al menos hasta 1896, Berra se mantuvo activo en los debates públicos y en su dedicación a la producción bibliográfica; en ese año, de hecho, tuvo lugar la publicación del que quizás sea su segundo texto más conocido, a saber, *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*. Las polémicas anteriormente mencionadas parecen explicar, al menos en parte, tanto el giro que puede observarse en sus publicaciones a partir de 1882 como el hecho de que aún hoy la figura de Berra haya quedado, incluso en ámbitos de formación docente a nivel nacional, sumamente eclipsada frente a la incontrovertida relevancia en la historia nacional de otros integrantes de la SAEP y de los intelectuales del ocaso decimonónico. Incluso los estudios abocados al pensamiento sistemático de Berra son, hasta este momento, absolutamente escasos y decididamente excepcionales si consideramos la relevancia que su obra educativa mantuvo en el periodo mencionado.

3.1.2. Introducción a la obra de Spencer y breve reconstrucción de su biografía personal

Herbert Spencer (1820-1903) fue un filósofo inglés cuya recepción fue tan efímera como global: su prolífica obra le permitió posicionarse como uno de los intelectuales europeos más reconocidos en la época victoriana y, sin embargo, en el siglo XX su

²⁹ La relación entre la tradición británica del utilitarismo ético y la filosofía práctica de Spencer ha sido abordada, por ejemplo, en los trabajos de Hocutt (2008) y Skorupski (2015).

pensamiento prácticamente no contó con más seguidores³⁰. Esto último, puede aventurarse, sucedió por al menos tres razones: en primer lugar, debido a que la obra de Charles Darwin, y en especial *El origen de las especies*, colocó en una posición extremadamente secundaria a la teoría evolucionista spenceriana. En segundo lugar, porque el desarrollo y avance progresivo de la teoría biológica demostró lo implausible de algunos de los principios spencerianos, que a día de hoy no parecen contener utilidad explicativa para el quehacer experimental de la biología (Caponi, 2014). Finalmente, en tercer lugar, a causa de que su orientación liberal o libertaria en el campo de la teoría política se vio subsumida, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, a renovaciones teóricas de algunos tópicos que, si bien habían sido abordados por el filósofo, fueron retomados por otras propuestas que contaron con mucha mayor profundidad, simpleza en cuanto a su estilo, y consistencia en lo que respecta a su abreviación en bases económicas y referencias empíricas robustas (Leyva, 2014). Así, su trazo privilegiado y su excepcional estilo de escritura fueron olvidados progresivamente en la medida en que avanzó el siglo XX y nuevas teorías (económicas, morales, sociales y pedagógicas) suplieron las tesis más originales avanzadas por el filósofo.

El interés de Spencer por las ciencias naturales (la biología, especialmente) fue desplazado progresivamente hacia los más diversos campos disciplinares; Spencer, de hecho, fue un autor original en teoría económica, teoría moral, teoría política, teoría social y psicología experimental, por lo que las distintas temáticas que Spencer se propuso abordar en su vasta obra, encontró en los más diversos dominios un sitio en el que apoyarse. El empleo de principios biológicos o netamente naturales para argumentar en favor de ciertas tesis prácticas (concernientes a la acción humana), de todas maneras, comúnmente le ha valido el reconocimiento, un tanto despreciativo, de ser un representante máximo del científicismo y el positivismo en la época victoriana. Fue así como, precisamente en el marco de su positivismo filosófico, su obra ingresó al legado de la intelectualidad uruguaya de finales del siglo XIX y comienzos del XX, radicada fundamentalmente en la Universidad (Ardao, 1950b).

En lo que respecta a su interés específicamente educativo, Spencer no parece haberle otorgado una relevancia excepcional a este campo; antes bien, su única publicación estrictamente dedicada a dicho objeto fue *Educación: Intelectual, Moral y*

³⁰ Sobre la recepción de Spencer en el pensamiento europeo, y especialmente en el *victorianismo* británico, confróntese Dixon (2008).

Física, texto que fue publicado inicialmente en 1861, y que aún hoy aparece como su *magnum opus*, al menos en el medio regional latinoamericano³¹. La biografía personal de Spencer, sin embargo, sí expone algunas consideraciones interesantes que permitirían dar cuenta de la relevancia que el filósofo le otorgaba al ámbito educativo; esto se debe a que, durante algunos años, Spencer se desempeñó como director de una escuela primaria guiada por los principios de Pestalozzi, un reconocido pedagogo cuyos preceptos han sido recibidos profusamente dentro de lo que se ha dado en llamar el “escuelanuevismo”; determinante, este último, tanto en discusiones relativas a la relación entre educación y economía³² como a la adopción de principios típicamente naturalistas y psicologistas (Venturini, 2015; 2017: 174-175)³³. Al respecto de la importancia de aquel en su obra educativa, Spencer lo indicaba con suficiente lucidez en su escrito:

Hemos venido, pues, a parar a la doctrina que largo tiempo ha proclamó [sic] Pestalozzi, a saber, que la educación debe conformarse, en su orden como en su método, a la marcha natural de la evolución mental; que hay cierto orden para el desarrollo espontáneo de las facultades, y cierto género particular de conocimientos que cada una de estas facultades reclama durante su desarrollo, y que nos incumbe descubrir este orden y suministrar a cada facultad su respectivo alimento (Spencer, 1861: 111).

Hay, por lo tanto, tres consideraciones en esta cita que, de acuerdo intentaremos mostrarlo en secciones posteriores, orientaron fuertemente la producción de Berra, aunque este último haya disentido en algunos aspectos: (i) la importancia de que la enseñanza se adapte al desarrollo de las facultades psicológicas, (ii) la preeminencia del método como herramienta privilegiada para satisfacer el punto anterior y, finalmente, (iii) que es preciso descubrir el “orden” a partir del cual adaptar una enseñanza y un método en consecuencia. Este último punto también puede leerse como un primer esbozo de una concepción más o menos acabada de aprendizaje, que luego incidirá en todo el siglo XX y, en especial, será determinante en la jerarquización que el sujeto psicológico y su

³¹ La recepción del pensamiento de Spencer mantiene características muy distintas en el mundo anglosajón y en Europa continental. De hecho, *Educación: Intelectual, Moral y Física* no suele ser un texto destacado en la bibliografía especializada de habla inglesa dedicada a la crítica de la obra de Spencer. Sus volúmenes más destacados en este ámbito suelen ser, de manera invariante, aquellos dedicados a la teoría política o la justificación de principios morales, sociales y económicos (Francis, 2007).

³² A nuestro juicio, las ambigüedades políticas que derivan de las consideraciones escolanuevistas no han sido, hasta hoy, suficientemente atendidas por la literatura especializada. Una excepción de esta tendencia, sin embargo, puede encontrarse en Paterson (2008), quien, en *Liberals, Libertarians and Educational Theory* revisa precisamente las tensiones políticas entre el progresismo liberal y el libertarismo norteamericano en ocasión del escolanuevismo gestado en la intelectualidad anglosajona decimonónica.

³³ Al respecto de la orientación naturalista presupuesta en la tradición escolanuevista, tanto en su versión anglosajona original como en su recepción latinoamericana, véase Caruso (2001).

presupuesto teórico fundamental (la unidad psíquica o *integral* del individuo) han cobrado en este devenir.

3.1.3. Razones que justifican el análisis conjunto de la obra educativa de ambos autores

Algunas razones por las cuales se hace necesario establecer un análisis conjunto de la obra *pedagógica* de Berra y aquella semejante de Spencer han sido enumeradas en secciones anteriores. Allí se hizo énfasis en la recepción del pensamiento spenceriano hacia el final del siglo XIX en Uruguay, especialmente por parte de los intelectuales del período y las autoridades públicas de la escena nacional, abocadas en su gran mayoría al estudio, la docencia y la investigación en la Universidad. La difusión general de la obra de Spencer podría hacer suponer que, al menos a primera vista, su pensamiento ha sido acogido en mayor o menor grado por todos los autores del momento, inclusive por parte de Berra. Sin embargo, parecen existir razones aún más potentes y bastante más precisas para suponer que las consideraciones del filósofo hayan oficiado como trasfondo conceptual en la obra del historiador y pedagogo,³⁴ que no se sustentan únicamente en la vaga intuición inferida a partir del contexto de proximidad histórica.

La integración de Berra a la SAEP, por ejemplo, es un punto de partida extremadamente relevante para permitirnos concebir un análisis conjunto entre aquel y el pensamiento spenceriano. Basta ver que a partir de dicha integración pueden destacarse al menos dos puntos de sumo interés: (i) la referencia que significó la teoría anglosajona en los intelectuales integrantes de la SAEP, donde el propio Varela tal vez sea el mayor exponente de la recepción, y (ii) la orientación normalista que caracterizó a una institución que se preocupó como nunca antes en nuestro país por la *especificidad pedagógica*; de ahí que la formación docente (y en especial el magisterio) haya sido, al decir del propio Berra, el interés más sistemático de la institución gubernamental: “La Sociedad de amigos de la educación popular, fundada en Montevideo con el fin de difundir ideas nuevas, y de promover la reforma de la enseñanza primaria, empezó a

³⁴ Podría decirse que, en sentido estricto, Berra fue menos un pedagogo que un verdadero didacta. Basta ver que, según lo hemos establecido antes (en 3.1.1.), su producción está claramente orientada hacia la generación de manuales de enseñanza. No obstante, para continuar con el uso convencional o más intuitivo que se hace del término “pedagogo”, en lo que sigue nos serviremos de esta indeterminación conceptual para caracterizar a Berra como un efectivo “historiador y pedagogo”.

predicar en 1869 que los maestros deberían *aprender a enseñar*” (Berra, 1889: 9; las cursivas se mantienen del original).

Al respecto de fundar una ciencia de la educación, ciertamente, Berra y Spencer parecen haber compartido la preocupación por la formación de docentes y, sobre todo, el anhelo por robustecer los fundamentos *pedagógicos* de la enseñanza, al aceptar el presupuesto inicial de que existe *algo así* como una *especificidad pedagógica* que merecería ser preservada³⁵. De ahí que, aun bajo principios en apariencia muy simples (como, por ejemplo, que la pedagogía complementa al conocimiento propiamente disciplinar), ambos pensamientos, el de Berra y el de Spencer, comienzan a exhibir algunas semejanzas de hondo alcance. Al decir del primero:

El buen maestro necesita dos clases de conocimientos: necesita saber *la materia que ha de enseñar*; y, además, *cómo ha de enseñar* esa materia.

El hombre que sabe solamente lo primero, no es buen maestro; es solo un hombre instruido. El que sabe lo primero y lo segundo, es un hombre instruido que posee el saber *profesional* del maestro. La pedagogía, limitada a la instrucción, podría definirse: *la ciencia que enseña a las personas instruidas en alguna materia, a ser buenos maestros de esa materia* (Berra, 1889: 7; las cursivas se mantienen del original).

Esto, como puede esperarse, condujo más o menos directamente a la adopción de una concepción robusta y consecuente de la formación docente, que no se aleja demasiado de la habitual: su función sería, desde luego, dotar a los futuros maestros y profesores de las herramientas didácticas que complementarían su labor propiamente disciplinar.

De esta distinción, entre la persona meramente *instruida* y la persona *maestro*, se infiere que la pedagogía no puede existir ni progresar, sino en los países y en los tiempos en que se tiene un concepto verdadero del magisterio, pues en los países y en los tiempos en que se confunden los conceptos de maestro y de hombre instruido, creyéndose que basta saber una ciencia para enseñarla bien, no se reconoce la importancia de la ciencia pedagógica, y no hay, por consecuencia, quienes crean conveniente consagrarse a su progreso, ni a su difusión (Berra, 1889: 8; las cursivas se mantienen del original).

Spencer recurrió a incontables términos aledaños para dar cuenta del móvil semejante que le preocupaba; sin embargo, no colocó de relieve la necesidad de erigir una verdadera “ciencia de la educación” o “ciencia pedagógica”³⁶. De todos modos, la evidencia textual también indica que el filósofo intentaba, a su manera, arrojar luz al respecto de un principio que no era tomado en consideración por las autoridades educativas de la época, a saber, la imperiosa necesidad de contar con profesionales

³⁵ Esta tesis ha sido ampliamente discutida dentro de la literatura especializada contemporánea. Para un estudio crítico sobre el tema, véase, por ejemplo, Moreno Castillo (2016).

³⁶ El *estatuto epistemológico* de la educación y la pedagogía gozan, aún hoy, de demasiados problemas e indeterminaciones conceptuales como para ceder ante la pretensión de adjudicarles un efectivo carácter científico, y no ideológico, a sus postulados (Moreno Castillo, 2009).

especializados en la tarea de enseñar. Es decir, formar trabajadores no solo abocados a la educación o a la moralización de los jóvenes sino también con una competencia y una idoneidad plena en lo que respecta a los métodos, las gradaciones y la organización general y sucesiva del conocimiento estabilizado.

De hecho, el interés sistemático de Spencer por el dominio procedimental-metodológico se vio rápidamente eclipsado por lo que luego sería una de las constataciones más permanentes de su planteo general en *Educación: Intelectual, Moral y Física*: una enseñanza (o, en su defecto, un método) sería tanto más eficiente y tendría tantas más posibilidades de éxito cuanto mayor fuera la profesionalización del cuerpo docente. Estos últimos, en consecuencia, deberían ser especialistas tanto en su materia como en *lo estrictamente educativo*.

El éxito de un método depende de la inteligencia con que se le aplica. Es ya vulgar la observación, de que los mejores útiles dan mal resultado en manos inexpertas. Pues bien, nosotros diremos que la excelencia de un método se convierte en causa de mal éxito bajo la dirección de un maestro torpe, del mismo modo que, continuando la comparación, útiles que cortan bien solo sirven, manejados torpemente, para echar a perder la obra. Un método simple, invariable, casi mecánico, como lo es la rutina seguida, pueda ser aplicado por cualquiera y producir con seguridad los escasos frutos de que es susceptible; al contrario, un sistema completo de educación –sistema tan heterogéneo en sus aplicaciones como lo son el espíritu y sus facultades–, un sistema que requiere el empleo de un medio especial para cada objeto especial, exige en los encargados de aplicarlo una fuerza de inteligencia que pocos hombres poseen. Toda directora de colegio puede enseñar a deletrear a las niñas; cualquier maestro puede conseguir que sus alumnos repitan la tabla de Pitágoras; *mas para enseñar a deletrear como se debe, procurando que las letras hablen al espíritu más bien que a los oídos, para instruir a los niños en la ciencia de las combinaciones numéricas por el análisis experimental, se necesita alguna más inteligencia; y para proseguir la aplicación de un sistema racional durante el curso entero de los estudios, es indispensable un grado de juicio, de invención, de simpatía, de potencia analítica, que no es posible adquirir en tanto la carrera de la enseñanza no sea tenida en la más alta estima*. La enseñanza verdaderamente racional solo puede ser dada por un verdadero filósofo. ¡Júzguese de los riesgos que corre hoy todo sistema pedagógico! ¡Cómo ha de obtener éxito un sistema que descansa por completo en la ciencia psicológica, entregado a profesores y maestros que ignoran en absoluto lo poco que se sabe en estas materias! (Spencer, 1861: 117-119; las cursivas son nuestras).

Una de las conclusiones del argumento que se observa en la cita anterior (que la enseñanza solo puede ser llevada a cabo por filósofos, es decir, sapientes en las doctrinas psicológicas), nos coloca frente al hecho de que el interés spenceriano, al igual que el de Berra, también rodeaba la preocupación por la formación de especialistas dedicados a la reflexión de la educación y al trabajo profesional en este ámbito. La elaboración de métodos precisos, organizaciones y secuencias ajustadas no eran aspectos que aparentemente pudieran ser tratados con pericia por los propios enseñantes (maestros y profesores) ni, siquiera, por los *instruidos* que, al decir de Berra, pecaban de una excesiva generalidad imposible de aplicarse a la mundanidad que requeriría la enseñanza. Por el

contrario, los criterios que permitían elaborar las disposiciones y delimitaciones curriculares, y el hecho de mantenerse al corriente del conocimiento y las producciones bibliográficas y experimentales actualizadas de la psicología, no son sino ejemplos relevantes para poner de manifiesto la justificación teórica y político-institucional del privilegio del conocimiento didáctico-pedagógico y, en última instancia, de la propia concepción de formación docente que, en nuestro país, adhirió tempranamente al normalismo decimonónico³⁷.

Desde luego, lo que hemos expuesto antes se encuentra intrincadamente relacionado con las dos nociones clave que también permiten exponer cierta semejanza teórica entre Berra y Spencer y que, así, parecen ser relevantes para justificar el análisis conjunto de ambos autores y sus postulados acerca de *lo educativo*, a saber, el naturalismo y el adaptacionismo. Ambos tópicos, sin duda complementarios en varios aspectos, son principios que, *mutatis mutandis*, comparten tanto Berra como Spencer y de los cuales se sirven para proponer teorías (o al menos esbozos o intentos de teorías) acerca de la enseñanza. El primero, por ejemplo, los emplea para formular detalladas *leyes naturales* sobre la enseñanza y exhaustivas lecciones de objetos que se desviven por adaptar íntegramente los conocimientos enseñados al desarrollo psicológico del aprendiz, sin dejar de considerar los métodos más adecuados para hacer efectiva la junción. El segundo, por su parte, deriva de dichas nociones toda una concepción de la enseñanza y una completa visión teleológica de la educación: mientras la enseñanza es concebida bajo una incipiente dependencia de una concepción en extremo estable del aprendizaje, y de una representación de la mente de quien aprende cada vez más detallada, el sistema educativo es entendido por el filósofo como la vía a través de la cual se institucionaliza una excusa, es decir, la manera por la cual dar a conocer a las nuevas generaciones los conocimientos más útiles de un momento histórico determinado. Como veremos en secciones siguientes, la utilidad no deberá entenderse en un sentido típicamente vulgar, como la estricta aplicación de principios profesionales. Antes bien, la utilidad entroncará con el mayor designio compartido por ambos autores, por lo que la *teleología*, según lo confirma su confianza ciega en la pedagogía como disciplina presuntamente autónoma, y en los

³⁷ En 1949 se creó, en Uruguay, a partir de la Ley N.º 11.285, el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, que un año más tarde sería renombrado como Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), tal como se le conoce hasta hoy en día. Lo más relevante de este hecho histórico lo constituye, sin embargo, la incidencia del pensamiento de Antonio Grompone en este devenir, quien, a contrapelo de autoridades de alta estima pública como Carlos Vaz Ferreira, sostuvo precisamente la idea de que era necesaria la formación de profesores en un marco normalista y no necesariamente universitario (Romano, 2009).

supuestos antropológicos, morales y lingüísticos que le otorgan densidad, es el axioma que necesariamente debe regir *lo educativo*, su planificación general y sus más variadas inscripciones curriculares.

3.2. Educación

3.2.1. Los diversos presupuestos normativos de la higiene escolar

Las disposiciones higiénicas establecidas por Berra de manera sistemática en muchas de sus producciones *pedagógicas*, han tenido mucha menor atención que sus propuestas respectivas a la enseñanza o, lo que para el caso es lo mismo, a la organización, secuenciación y difusión de los contenidos o el conocimiento pasibles de ser enseñados. Sin embargo, Berra jamás abandonó el objetivo de elaborar manuales dedicados a la instrucción acerca de la higiene, y que, en consonancia con el espíritu de su época, alcanzaron a orientar intensamente muchas de sus propuestas en torno a lo educativo. A diferencia de la sección siguiente, dedicada a la enseñanza, en esta tendremos en cuenta los escritos de Berra que albergan una reflexión acerca de la educación, e incluso fijaremos nuestra atención en su esbozo de una verdadera *teoría de la educación*. Un tanto más específicamente, nos interesarán los presupuestos normativos o evaluativos que necesariamente se encuentran por debajo de todas aquellas disposiciones higiénicas (aparentemente positivas) orientadas a la corrección sanitaria o moral; una superposición que, como veremos, Berra no se propone sino explicitar en todas sus dimensiones.

En primer lugar, conviene reconstruir qué es lo que Berra comprende por higiene, es decir, cuál es el alcance que el historiador y pedagogo considera que contiene la disciplina escolar de la higiene, a la cual, por cierto, le dedicó varios textos en sus producciones; entre ellos pueden destacarse *La salud y la escuela*, *Nociones de Higiene* o *Una lección de higiene*. Este último ensayo, publicado en 1889, es en el que Berra precisamente abordó con mayor especificidad el entrelazamiento entre apreciaciones normativas sobre lo “correcto e “incorrecto” en las conductas sociales y los postulados vagamente positivos y pretendidamente justificados desde un punto de vista epistemológico³⁸. En uno de los tantos apartados principales, dedicados a la

³⁸ Notar esta distinción ha sido una de las vías metodológicas más importantes que han encontrado aquellas investigaciones que podrían ubicarse dentro de la amplia constelación de estudios sobre la historia y la actualidad de la educación del cuerpo, para dar cuenta de la normatividad que, aún sin saberlo, lastra a buena parte de las prácticas corporales contemporáneas. Esto ha sido posible, en parte, al advertir que los actuales estándares de discusión epistemológica provocan que las consideraciones normativas que le subyacen, por ejemplo, a los conceptos de “salud”, “normalidad” o “patología”, difícilmente puedan lograr ser justificadas por procedimientos informales y epistémicamente espurios (Caponi, 2003).

“preparación” del tema³⁹, Berra observa este asunto con lucidez, al descubrir lo que él efectivamente comprende como el objeto particular que debe aprehender la higiene.

¿Cuál es el objeto propio de la higiene? Lo buscaré en un ejemplo. La experiencia demuestra que ciertas sustancias se digieren difícilmente, y que el comerlas ocasiona enfermedades del estómago y de los intestinos. Estos conocimientos no pertenecen a la *higiene*; pertenecen a la *fisiología* o, mejor dicho, a la *etiología* [sic]. Pero, desde que la etiología [sic] me enseña que la ingestión de sustancias indigestas puede enfermarme, yo saco una consecuencia, y es que debo privarme de comer cosas indigestas. Este conocimiento no pertenece a la etiología [sic]; pertenece a la higiene. Noto una diferencia entre los conocimientos etiológicos [sic] y los higiénicos: aquellos provienen directamente de la observación o de la experimentación; pero los segundos *se derivan racionalmente de los primeros*; es decir que los conocimientos higiénicos se deducen de los conocimientos etiológicos [sic] (Berra, 1889: 14; las cursivas se mantienen del original)⁴⁰.

El alcance del argumento de Berra parece ser muy claro, tanto en esta cita como en otros fragmentos en donde el autor presenta sus disquisiciones acerca de la relación entre educación, higiene y salud. En este caso, advierte que la higiene sería una ciencia auxiliar o, al decir de él mismo, “una ciencia derivada de otra ciencia” (Berra, 1889: 14), de suerte que esta disciplina estaría encargada, exclusivamente, de aplicar los principios que la fisiología disponga. Lo más excepcional de su perspectiva es que Berra, sin embargo, no oculta este tránsito comúnmente problemático, que desde algunas perspectivas teóricas podría ser caracterizado como una verdadera falacia argumentativa informal⁴¹, sino que, antes bien, lo asegura con total displicencia. En su ejemplo: la fisiología (o, mejor, la etología) *solamente* podría mostrar las consecuencias poco beneficiosas que para el organismo conlleva la ingesta de ciertos alimentos en determinadas condiciones particulares. Esto difícilmente pueda ser rebatido. No obstante, lo original del planteo de Berra es que sostiene que la higiene estaría dedicada a *deducir* de lo anterior un contenido que aparentemente es novedoso: que no *deben* ser ingeridos

³⁹ La propia organización de algunos de los textos de Berra es muy peculiar. Su división en apartados sucesivos se asemeja mucho al tratamiento de un tópico de ciencias naturales, especialmente a aquellos que suponen algún tipo de experimentación. Sistemáticamente, en todos sus textos que pretenden ser manuales, puede observarse una introducción, una “preparación” al tema, luego un apartado dedicado a cuestiones prácticas o de aplicación y, finalmente, una síntesis o “inspección” del experimento llevado a cabo.

⁴⁰ Berra parece cometer un error terminológico en este punto, que hace variar sustantivamente su posición, debido a la confusión semántica. A lo que el historiador y pedagogo parece referir al aludir a la “etiología” como disciplina subsumida dentro de la fisiología, o incluso a los “conocimientos etiológicos”, es, en realidad, a la *etología* y a los conocimientos *etológicos*. Esta última constituye una disciplina biológica que se encarga de estudiar, al buscar explicar y predecir, la más o menos determinada conducta de los vivientes.

⁴¹ Nos referimos a la falacia naturalista que, en cuanto criterio filosófico, procura demarcar los ámbitos de la moralidad de aquellos estrictamente científicos o naturales; esta distinción puede pensarse, también, como aquella relativa a hechos y valores o a facticidad y validez, respectivamente. Para una discusión general sobre el tema y el contexto histórico en el que se inscribe la problemática, véase Daston (2014).

tales alimentos. Es evidente que la higiene se propone, en consecuencia, como una disciplina accesoria de una ciencia natural propiamente dicha.

La tensión o ambivalencia entre los dominios normativos y descriptivos es un tópico que se repite de manera sistemática en toda la obra *pedagógica* de Berra, aunque también supo contar con un lugar privilegiado en la obra de Spencer. De hecho, varios críticos dentro de la literatura especializada, como es el caso de George Edward Moore, uno de los filósofos británicos más importantes del siglo XX, creyó observar, de acuerdo con lo que sostiene en su *Principia Ethica*, que el pensamiento spenceriano incurrió una y otra vez en la falacia naturalista (Moore, 1959). Si nos detenemos en *Educación: Intelectual, Moral y Física*, por ejemplo, podemos testimoniar que la conjetura de Moore no parece alejarse demasiado de la evidencia textual hallada en el acervo spenceriano:

[...] la ciencia que concurre directamente a la propia conservación, impidiendo la pérdida de la salud, tiene capital importancia. No pretendemos que la posesión de esta ciencia remediaría por completo y en todos los casos el mal. Es evidente que en el período actual de nuestra civilización, la necesidad obliga frecuentemente al hombre a infringir las leyes higiénicas. Además, aun prescindiendo de semejante necesidad, la inclinación nos llevaría a menudo a sacrificar un bien futuro a una satisfacción inmediata. Pero sí pretendemos que la verdadera ciencia, convenientemente enseñada, haría mucho; y puesto que para obedecer las leyes de la higiene debemos antes conocerlas, es necesario que la difusión de esta ciencia enseñe y prepare, en un porvenir más o menos remoto, métodos de vida más conformes a la razón. Concluimos de lo dicho que, siendo para el hombre una salud robusta y la energía moral que la acompaña los primeros elementos de bienestar, la ciencia que se propone la conservación de estos bienes no cede en importancia a ninguna otra; y aseguramos, sin vacilar, que deben formar parte esencial de toda educación racional cursos de fisiología, suficientemente completos para conducir a la inteligencia de las verdades generales de esta ciencia e indicarnos nuestra conducta en la vida ordinaria (Spencer, 1861: 30-31).

Spencer, a diferencia de Berra, parece formular de manera mucho más sofisticada el desplazamiento entre coordenadas normativas y descriptivas o, lo que para el caso es lo mismo, entre apreciaciones morales y aquellas estrictamente científicas o técnicas. Mientras en Berra esto está explícitamente asumido, en Spencer es tan solo un corolario de un razonamiento mayor. En la cita anterior, por ejemplo, observamos que hacia el final del fragmento Spencer señala lo que también podría ser considerado como un tránsito entre las consideraciones que puede realizar la fisiología y aquellas que pueden orientar la acción, o incluso motivar la “energía moral”, según su peculiar léxico.

El resto del texto de Berra citado antes, *Una lección de higiene*, transcurre encabalgado en una situación ficticia que nuestro autor propone para ilustrar la

importancia de *enseñar* la higiene⁴². El componente educativo, no obstante, está presente una y otra vez en los diálogos que Berra imagina de una típica clase y encuentro entre el maestro y los alumnos, algo que describe casi como si fuera una obra dramática. Los temas abordados por Berra se enclavan precisamente en la frontera imprecisa entre la salud y la moral: si acaso se *deben* comer alimentos dulces debido a que generan problemas dentales, si *debe* beberse vino y en qué cantidades, a qué hora del día *deben* ingerirse alimentos y bebidas, cómo y por qué *deben* masticarse estos alimentos para favorecer la digestión, cuál cepillo de dientes se *debe* utilizar para hacer más eficiente la higiene personal, entre muchos otros temas de interés en donde el procedimiento argumentativo de Berra es semejante en todos los casos. La estrategia argumental y retórica del historiador y pedagogo suele comenzar por plantear una posición contraria a la que en primera instancia procura probar y luego, mediante minuciosas preguntas retóricas, culmina por alcanzar su verdadero propósito (en este caso, probar que debe preservarse, en un sentido amplio, la higiene personal).

Así, por ejemplo, en relación a la discusión sobre si debe beberse vino o no, Berra edifica la siguiente situación dramática, que procura advertir al eventual maestro lector de un “modelo de enseñanza” de la higiene. Citamos, a continuación, el pasaje de referencia *in extenso*:

[Maestro] [...] conviene que examinemos algunos otros casos, para ver si estáis equivocados o no. Sabéis todos vosotros lo que es el vino, ¿no es verdad?

[Alumnos] –Todos lo sabemos.

–¿Habéis bebido de él?

–Yo bebo al comer.

–Yo también.

–¡Y yo!

–¡Y yo!

–¡Y yo!

–¡Y yo!

–¡Y yo!

–Casi todos vosotros. Pues bien: si yo trajera una botella de buen vino y diera media copita a Roque, ¿le haría daño?

⁴² Ciertamente, la idea de *enseñar* la higiene parece ser tan contradictoria como la de *enseñar* la moral, a diferencia de enseñar la ética o educar en una moral particular. Esta ambigüedad recurrente dentro de los escritos de Berra, en los que se confunde la primacía de las sugerencias didácticas (metodológicas) con las orientaciones estrictamente educativas (morales) probablemente sea sintomática de un malentendido aún mayor: la perjudicial yuxtaposición entre enseñanza y educación.

–No, señor.

–¿Se lo haría, si al mismo le diera enseguida otra media copita?

–Tampoco, si la copita es chica.

–No hay duda; no le haría daño ninguno. Luego, no hace daño el vino; y, por lo mismo, podríais beber vosotros otro poco.

–Seguramente.

–He aquí, pues, una cosa de la que no debemos privarnos como de la brasa.

–Según, señor maestro.

–¿Dudas?

–Pienso que, bebido el vino de a poco y de tiempo en tiempo, no perjudica y puede beberse así, pero que, si se bebe mucho de una vez, hace mal.

–¿Qué mal?

–Emborracha; razón por la cual se puede beber vino, pero no se debe beber mucho.

–Me parece razonable lo que dices, Enrique. Mas tengo que hacer una observación; si Roque bebiera toda la botella de vino, se emborracharía, es cierto; pero, ¿qué importa? Pasa la borrachera con un buen sueño. Podría emborracharse a los dos o tres días, y pasaría también. Y podría seguir emborrachándose todas las veces que quisiera, seguro de que todas las borracheras pasarían a las pocas horas. Luego, si es verdad que pasan, ¿qué mal hay en beber, en embriagarse cada vez que uno quiera?

–No niego que las borracheras pasan; pero nadie debe embriagarse. ¡Es tan repugnante un hombre borracho!

–Cierto, certísimo: un borracho es repugnante; da asco. Pero convendrás conmigo en que hay muchas cosas buenas o inocentes, aunque feas; y que la borrachez, por mucho que te desagrade, es de esas cosas que no perjudican la salud. Luego...

–¡Una objeción!

–Hazla, Antonio.

–El embriagarse continuamente es nocivo a la salud. Yo conozco personas que tienen el hábito de embriagarse, y que por causa de este hábito andan sucias, han perdido todo sentimiento de dignidad, son inútiles para el trabajo, y su inteligencia está tan anulada que bien puede decirse que viven embrutecidos.

–Tiene razón Antonio, señor maestro. Y agregaré que, según he leído en un libro que me regaló mi padre, muchos borrachos se enloquecen y muchos mueren por causa de su vicio.

–Yo opino también así, señor, y saco la consecuencia de que, si bien no es necesario privarse completamente del uso de vinos, es necesario privarse de beberlo en demasiada cantidad o demasiado a menudo.

–Me tenéis contento, amigos míos. Habéis razonado muy justamente, y participo de vuestra opinión y la aplaudo. El abuso del vino daña la salud, y, por esto debe evitarse. De este ejemplo se infiere que, así como unas cosas son nocivas (sea cual se quiera su cantidad) como la brasa, y es necesario abstenerse completamente de ellas; otras cosas no son nocivas en algunos casos, y sí en otros, razón por la cual está aconsejada la abstención solamente respecto de los casos en que la salud sale perjudicada (Berra, 1889: 50-53).

La estructura retórica del texto, de por sí muy excepcional, debido a que se asemeja en gran medida a un escrito dramático o a un diálogo socrático, muestra en detalle la conversación que Berra imagina entre un maestro y varios alumnos. Estos últimos (los

escolares) aducen que suelen tomar vino, incluso en presencia de adultos. El maestro imaginado por Berra, a pesar de que no se le aparece como algo extraño, procura radicalizar el argumento a través de la presentación de tesis muy contraintuitivas (por ejemplo, que el estado de embriaguez es irrelevante, puesto que pasa con un “buen sueño”), que los alumnos difícilmente pudieran aceptar sin incurrir en la defensa de intuitivas incorrecciones morales. Es así como, posteriormente, la conversación que Berra imagina cobra un giro normativo y sumamente novedoso al final, en donde quienes se embriagan parecen ser, *a la vez*, personas poco aseadas y perezosas, sin predisposición alguna por las tareas laborales⁴³ ni capacidad intelectual. Este procedimiento retórico, de gran alcance persuasivo, es, en última instancia, la operación a la que Berra echa mano en *Una lección de higiene* para justificar su visión sobre la articulación entre los dominios naturales y los propiamente prescriptivos.

Lo que se sigue o se infiere necesariamente de observar los efectos nocivos de la ingesta de alcohol es, de acuerdo con Berra, y a pesar de que no lo explicita, que debe cultivarse cierta virtud de la prudencia o la moderación. Este es un objetivo que el bonaerense también persigue en el resto de su obra “higiénico-pedagógica”, incluso con rodeos bastante más categóricos que los que aparecen en el diálogo citado antes. Por ejemplo, en *La salud y la escuela* de 1885, al proponerse examinar la importancia de la educación en el cultivo de una *correcta* ingesta de alimentos, Berra en modo alguno oculta su inclinación por el reconocimiento de la crucial imposición de cierto valor de la moderación ante las necesidades y sus excesos (los aberrantes placeres): se trata, ciertamente, de encontrar el punto medio.

Si se altera [...] la cantidad necesaria de alimentos, sobrevienen efectos que prueban que nunca se infringen impunemente las leyes de la naturaleza. La alimentación excesiva, si es aguda, es seguida por el sufrimiento, la irritación, la “descomposición” del estómago; y, si las comidas excesivas se repiten, ocasionan la dificultad habitual de la digestión (dispepsia) y las inflamaciones de la membrana mucosa del estómago (gastritis). Si la alimentación excesiva es crónica, se opera el desequilibrio continuado de los consumos y las entradas del organismo; y, como consecuencia, a veces, la obesidad, pero también la dispepsia, la gastritis crónica y el enflaquecimiento (Berra, 1885: 22-23).

⁴³ El empleo de la idea regulativa de la *pereza* (y su contracara normativa, la productividad), no parece ser algo ubicuamente típico del fin-de-siglo decimonónico. De hecho, así lo sugiere Rabinbach (1990: 35-36), quien, al examinar la relación cuerpo-trabajo desde los orígenes europeos de la modernidad occidental, advierte la declinación del discurso culposo y secular de la pereza en favor de nuevos modos subjetivos de sometimiento a las más variadas formas que adopta la ética del trabajo: para el *motor humano* que orientará el desarrollo industrial de la clausura decimonónica, las principales nociones regulativas serán, sobre todo, aquellas que ha logrado impulsar el avance de la “termodinámica social”, a saber, la *fatiga* y la energía.

En los dos últimos fragmentos que hemos citado, podemos observar que el loable efecto que Berra quiere producir en el lector (y, derivadamente, en los eventuales alumnos en el caso del primero) se ancla en la difusión de un ideal estrictamente educativo (moral, para el caso): no *deben* ingerirse más alimentos o bebidas de los que sean necesarios. El ideal antropológico que resuena al leer “necesidad”, así como los supuestos relativos a la naturaleza humana que Berra parece asumir, nos colocan frente a incontables problemas, que no se solventan en toda su obra *pedagógica*, sino que, por el contrario, la estructuran de pies a cabeza. En ocasiones, esto constituye un verdadero inconveniente para su propio planteo general, puesto que la ausencia de justificación que dicho principio ambiguamente somático mantiene dentro el tratamiento normativo que Berra hace de la higiene comúnmente lo impulsa a asumir, explícitamente, la legitimidad de derivar consideraciones correctivas *a partir* de postulados empíricos. Un aspecto, este último, que, como pudimos mencionar antes, no se aprecia de manera tan literal en el pensamiento spenceriano, tal vez por una mayor noticia de la debilidad argumentativa que la operación retórica suele implicar y las denuncias argumentativas que, como la de Moore, han sido erigidas al respecto de la falacia naturalista.

Basta ver que, en *Las leyes naturales de la enseñanza*, Berra vuelve a remitirse a una noción de necesidad que, evidentemente, se entrelaza con otros severos presupuestos antropológicos. Para justificar la *necesidad* de la instrucción (enseñanza) y la educación, Berra aduce que, si bien

instruirse y educarse es una cosa; *necesitar* instruirse y educarse es otra. ¿Necesita instruirse? ¿Necesita educarse el ser humano? El ser humano es un ser organizado, y ningún organismo puede vivir y desarrollarse, ni como individuo, ni como especie, si no satisface las condiciones de su existencia individual o específica. De ahí que todos los seres organizados tengan *necesidades*. Los individuos de la especie humana las tienen y las sienten en mayor número que todas las demás especies animadas (Berra, 1896: 12-13; las cursivas se mantienen del original).

De ahí que pueda asegurar que, en consecuencia, la “enseñanza no tiene otra razón que la de satisfacer una necesidad; y según sea esta, así habrá de ser aquella” (Berra, 1878-1883: 10). Este principio, que parece implicar una relación causal razonable, contraviene todas nuestras intuiciones al superar su alcance estrictamente científico o, para el caso, fisiológico. Las necesidades no parecen ser, *exclusivamente*, aquellas perturbaciones somáticas que se corresponden con las *leyes de la naturaleza*, sino que, por el contrario, también admitirían todas aquellas consideraciones preceptivas o morales.

Necesidad moral es el desenvolvimiento de las fuerzas corporales y la regularidad de sus funciones, a la vez que el objeto de uno de nuestros más constantes y pronunciados

deseos: el deseo de la salud. Necesidad moral es el aumento de nuestras potencias cognitivas, y así mismo aspiración grande de toda clase de personas, que sienten tanta más satisfacción, cuanto se reconocen más sabias y con más talento. Necesidad moral es el uso de nuestras aptitudes de conformidad con las reglas de la ética, y es también uno de los méritos que más nos satisfacen y que más nos recomiendan al aprecio de nuestros semejantes (Berra, 1878-1883: 11).

Los límites analíticos de la noción misma de “necesidad moral” son tanto más confusos cuanto mayores son las explicaciones que Berra ofrece para justificar el criterio. Esta, como dijimos, es una problemática que atraviesa por entero toda la obra de Berra, y que ni siquiera se reduce a la esfera educativa⁴⁴. La dificultad que supone este tipo de argumentación es, en términos generales, sumamente similar a la que se suele identificar (aun críticamente) con el positivismo spenceriano y con cualquier antropología de las necesidades en general: la opacidad que cobra una distinción que, en un vocabulario althusseriano, sería preciso reconocer entre el objeto real y el objeto de conocimiento.

No existe para el positivismo evolucionista una distancia entre el objeto real y el objeto de conocimiento, sino que los desarrollos científicos de las ciencias biológicas son presentados como “la naturaleza” a respetar, y todos los presupuestos que se desprenden de “la ciencia” son los que determinan los modos de regulación de la vida orgánica del hombre (Dogliotti, 2014: 131).

En otro de sus manuales dedicados a la prescripción sanitaria o moral, *Nociones de higiene*, el historiador y pedagogo robustece su posición, en este caso al argumentar que la higiene, en cuanto que disciplina relativamente autónoma, se inscribe simultáneamente en dos ámbitos: tanto en uno estrictamente deontológico como en uno científico; en el primero por especificidad, mientras que en el segundo por añadidura.

Las reglas de higiene son, por un lado, reglas de moral, porque nos enseñan cómo se cumplen los deberes que tenemos para con nuestro cuerpo y nuestra inteligencia, así como para con el cuerpo y la inteligencia de nuestros semejantes; y son, por otro lado, anatomía y fisiología aplicadas, que consisten precisamente en conclusiones y consecuencias que se derivan de las nociones que suministran aquellas ciencias. Siendo esto así, se deduce que la enseñanza de la fisiología en las escuelas reclama su complemento natural que es la enseñanza de la higiene; y que esta ciencia debe enseñarse haciendo notar sus relaciones íntimas con los datos anatómicos y fisiológicos; y *acostumbrando a los niños a inferir, de cualquiera de estos datos que haya adquirido en la escuela, conclusiones favorables a la salud* (Berra, 1887: 5-6; las cursivas se mantienen del original).

La lucidez del argumento de Berra, en este punto, se halla en sintonía con el resto de sus formulaciones acerca del tópico. Es decir, aquí el historiador y pedagogo reconoce que, puesto que la higiene es teoría aplicada⁴⁵, a menudo mantiene un contacto extremadamente directo con los conocimientos anatómicos y fisiológicos de los que se

⁴⁴ Como veremos en la subsección 3.3.3., Berra también sostiene una concepción densa de “necesidad” para justificar la importancia que le otorga al *currículum*.

⁴⁵ La original organización epistemológica de Berra la trataremos con mayor detenimiento en secciones posteriores, debido a la importancia que supone, sobre todo, para la teoría de la enseñanza.

deduce y, a la vez, *sugiere* una inferencia a partir de ella. Este último paso, que sin duda es el menos intuitivo⁴⁶ y, por lo tanto, el que resulta más difícil de consentir, es, sin embargo, el núcleo lógico más denso de la yuxtaposición entre enunciados positivos y normativos con la que Berra se compromete. De ahí que la función principal de la educación parezca implicar el cultivo del hábito sistemático de una inferencia que se encontraría a caballo entre la facticidad y la normatividad: se trata, finalmente, de favorecer las condiciones por las cuales los individuos puedan alcanzar, autónomamente, los *debidos* preceptos deónticos derivados del conocimiento científico o natural, en una vía metodológica que se reduce a la repetición constante de conductas orientadas por fines postulados como social o sanitariamente valiosos.

3.2.2. La perspectiva filosófica (teleológica) de la educación

¿Cómo debe vivirse? En nuestro concepto, esta es la cuestión capital. No la planteamos tan solo en el sentido material de la frase, sino en el más absoluto y extenso. Este problema general comprende todos los siguientes: ¿Cuál es la verdadera línea de conducta en cada situación, en cada circunstancia de la vida? ¿Cómo tratar al cuerpo? ¿Cómo dirigir la inteligencia? ¿Cómo manejar los negocios? ¿Cómo debe educarse a la familia? ¿Cómo es menester cumplir los deberes de ciudadano? ¿Cómo emplear mejor todas nuestras facultades para el bien propio y el de los demás? ¿Cómo, en fin, vivir con vida completa? He aquí lo que más nos interesa saber y lo que la educación debe ante todo enseñarnos. *El fin de la educación es prepararnos a vivir con vida completa. De consiguiente, el único criterio racional para juzgar de cuál es el mejor sistema de educación, es saber en qué grado se aproxima cada uno al fin perseguido* (Spencer, 1861: 16; las cursivas son nuestras).

La producción historiográfica de Berra fue caracterizada, en diversas ocasiones y por variados comentaristas, por su marcado sesgo filosófico; sin ir más lejos, Carlos María Ramírez, tal como lo exponíamos antes (en 3.1.1.), adujo que su narración historiográfica sería más bien una filosofía de la historia antes que una verdadera historia nacional. Sin embargo, la preocupación teleológica de Berra, es decir, su insistente preocupación por los *fin*es últimos de la educación, tal vez sea, también, una razón suficiente y una vía de entrada por la cual permitirnos inquirir en una preocupación filosófica aún sostenida dentro de la obra de Berra. Esta última, ya no reducida al campo de la historia nacional sino, *ex hypothesi*, a la teoría *teleológica* de la educación que se encuentra implicada dentro de su acervo.

⁴⁶ Empleamos aquí el término “intuición”, al igual que en el resto de la tesina, conforme se lo utiliza habitualmente en filosofía, esto es, como una “visión directa e inmediata de una realidad o la comprensión directa e inmediata de una verdad” (Ferrater Mora, 1941b: 988).

Esta hipótesis de trabajo, entonces, perfectamente puede impulsarnos a reconocer una aproximación tentativa de Berra con cierta “concepción filosófica” de la educación⁴⁷, entendida (si bien en un sentido absolutamente restringido) como aquella que se preocupa por el objeto tradicional de la pedagogía: los fines últimos de *lo educativo*⁴⁸. Basta ver que, más allá de la creencia de Ramírez, es el propio Berra quien se identifica con lo que concibe como una “escuela filosófica” en el marco de las discursividades enmarcadas en la pedagogía de su época. Hacia el final de su ensayo, *¿Cómo se debe instruir?*, dedicado a forjar una *deóntica didáctica*, Berra (1879: 633 y ss.) se encomienda a distinguir entre dos “escuelas” presentes dentro de los habituales estudios de la pedagogía de su tiempo: una “Escuela histórica” y una “Escuela filosófica”⁴⁹; mientras la primera sería meramente comparativa, al dedicarse a la difusión de cómo han sido los métodos de enseñanza, las disposiciones curriculares o los instrumentos utilizados en otras partes del mundo, la segunda sería la propiamente normativa, esto es, implicaría cierta consideración fundamental acerca de cómo *deben* llevarse a cabo las prácticas educativas y de qué manera dirimir sus propósitos. Quienes se identifican con la “Escuela filosófica”, arguye el autor, también se encargan de discurrir al respecto de lo que los alumnos necesitan, “de lo que deben saber para satisfacer esas necesidades; de cuáles son las fuerzas y los medios de que el hombre dispone para aprender lo que necesita saber; y del modo como dispone de esas fuerzas naturalmente” (Berra, 1875: 634). En definitiva, aquellos examinan el “ser humano; buscan en sus facultades cognoscitivas las leyes que le son propias en el conocer, y preceptúan que se enseñe a los niños con arreglo a su naturaleza psicológica, a las leyes cognoscitivas *que le son inherentes*” (Berra, 1875: 634; las cursivas son nuestras)⁵⁰.

⁴⁷ Al respecto, véase cómo Sosa (1950), en *Ideas pedagógicas de F. A. Berra*, caracteriza la empresa histórica y pedagógica de Berra como una verdadera “doctrina filosófica”.

⁴⁸ Desde luego, la concepción teleológica y la filosófica de la educación no son plenamente identificables entre sí. Sin embargo, como veremos, para Spencer (y especialmente para Berra) este sí parece ser el caso. La indistinción entre “filosofía de la educación” y “pedagogía” advertida por Rodríguez Giménez (2012: 25-26), ilustra muy bien esta serie de problemas analíticos.

⁴⁹ La oposición entre “escuelas” es una vía estilística que recorre toda la obra *pedagógica* de Berra; en la introducción de *Las leyes naturales de la enseñanza* puede encontrarse la misma comparación. A la vez, la oposición dialéctica es un recurso que Spencer no deja de utilizar en *Educación: Intelectual, Moral y Física*. La estrategia argumental de ambos también parece ser indistinta: los dos autores se identifican con la “escuela” que se opone a los presuntos métodos vetustos y, en consecuencia, se atribuyen la tarea original de advertir una nueva síntesis superadora de esta última.

⁵⁰ Berra, aun con mayor claridad, robustece esta postura tan solo unos párrafos más adelante, cuando llega a indicar que el progreso de la pedagogía dependerá, en última instancia, “del progreso de la antropología pedagógica” (Berra, 1875: 635). La yuxtaposición disciplinar entre filosofía, psicología y “antropología pedagógica” es un hecho sintomáticamente recurrente en todo el acervo de Berra.

Los fragmentos citados en el párrafo anterior cobran aún más relevancia al percatarnos de que Berra identifica su obra con la “Escuela filosófica” y, a la vez, que denuncia la insuficiencia de los estudios de aquellos pedagogos (o “pedagogistas”, al decir del autor) que no hacen más que examinar ejemplares en otras partes al respecto de cómo se enseña, antes que inclinar la mirada a la propia naturaleza infantil (individual), la cual, a su juicio, constituye la única universalidad plausible y atendible dentro de los estudios de la educación. Los pedagogos, indica Berra, son los principales responsables de la instrucción, a diferencia de los instruidos y los maestros; estos últimos son, por el contrario, quienes deben consagrar “sus esfuerzos a investigar las fuerzas de que el alumno dispone para efectuar ese trabajo y los procedimientos mediante los cuales esas fuerzas actúan” (Berra, 1875: 635).

Todo lo anterior puede resumirse en dos puntos de análisis, que enumeramos a continuación: (i) los alumnos no son tan solo objetos pasivos de la enseñanza sino su verdadera razón de ser, y, asimismo, (ii) el oficio del enseñante es investigar la naturaleza de aquellos, es decir, sus facultades psicológicas, y proponer métodos en consecuencia. Si bien estos aspectos serán tratados con mayor detalle en la sección subsiguiente, lo relevante aquí es dar cuenta del corolario al que ambos puntos conducen de manera indistinta: cierto compromiso con una concepción teleológica (filosófica o pedagógica) de lo educativo; algo que, por cierto, el propio Berra aduce pero, aún más importante, se deduce de su concepción mayor acerca de *lo educativo*, al efectivamente reducir la *investigación educativa* a los medios más eficaces para que ocurra el fin anhelado, esto es, el aprendizaje. De suerte que, la importancia que Berra le otorga a lo que caracteriza como una presunta “antropología pedagógica”, que no es más que el estudio de las facultades cognoscitivas del aprendiz o, *mutatis mutandis*, de los individuos.

Spencer, por su parte, no ofrece demasiadas resistencias ante la conclusión de que, efectivamente, en *Educación: Intelectual, Moral y Física* se establece con claridad meridiana la importancia de los fines; de hecho, esto comenzará a esbozarse mejor en la subsección 3.3.3., en donde haremos referencia a la noción de “utilidad” que emplea el filósofo. Tanto para la enseñanza como para la educación, conviene destacarlo, la utilidad de los conocimientos spencerianos debe comprenderse como la adecuación de estos últimos a un fin predeterminado y no solamente como la exclusiva posibilidad de “aplicación práctica” de un conocimiento (al mundo del trabajo, por ejemplo). Para el caso de los conocimientos en higiene y sus bases fisiológicas, por ejemplo, Spencer no

dudaba (al igual que Berra) en exponer su concepción teleológica de la educación: el cuidado del organismo oficia como prerrequisito para conseguir el bienestar general del individuo y de su entorno más próximo.

Si alguien dudare de lo importante que es para nosotros el estar familiarizados con los principios de la fisiología *como medio de alcanzar la vida completa*, que mire en torno suyo y vea cuan pocos hombres y mujeres de edad regular, o avanzada, hay bien conservados. Solo por excepción encontramos el ejemplo de una salud vigorosa en la vejez, y en cambio, a cada momento contemplamos casos de enfermedades agudas, de males crónicos, de debilidad general, de decrepitud prematura. No hay nadie que no confiese, si se le pregunta, que en el curso de su vida se ha atraído enfermedades, de que las más ligeras nociones de la higiene lo habrían preservado. Aquí es una enfermedad del corazón, consecuencia de una fiebre reumática, producida por el poco cuidado en elegir una habitación bien situada; allí, una vista perdida para la ciencia, a causa del exceso en el estudio. Ayer se trataba de una persona cuya persistente clausura provenía de que, a pesar del dolor que experimentaba, seguía sirviéndose de una rodilla ligeramente herida; hoy se nos habla de otra que ha necesitado permanecer largos años en el lecho, por ignorar que las palpitaciones que sufría eran uno de los efectos del cansancio de su cerebro. Ya es una herida incurable que proviene de algún estúpido alarde de fuerza; ya una constitución que no ha podido reparar las pérdidas causadas por un trabajo excesivo, emprendido sin necesidad. En nuestra época, vemos por todas partes las perpetuas indisposiciones que acompañan a la debilidad. No hagamos alto en los sufrimientos, el cansancio, la melancolía, las pérdidas de tiempo y de dinero, que por estos motivos pesan sobre nosotros; *atendamos únicamente a que la falta de salud impide el cumplimiento de nuestros deberes, imposibilita o dificulta el manejo de los propios negocios, produce una irritabilidad funesta para la dirección de los hijos, torna imposible el ejercicio de las funciones de ciudadano y hace del placer una fatiga* (Spencer, 1861: 27-29; las cursivas son nuestras).

El énfasis que hemos colocado sobre la cita anterior exhibe nuestras principales preocupaciones: tanto sostener que la noción de “utilidad” en Spencer es bastante más compleja que su empleo más coloquial y su referencia exclusivamente intuitiva, como dar cuenta de que el fundamento último de su teoría de la educación es la teleología, o, mejor aún, el intrincado campo filosófico-pedagógico, junto al estrictamente *biológico*⁵¹. Este punto nos permite, en parte, arrojar luz acerca de las razones que impulsan al pensamiento spenceriano a preocuparse de manera tan explícita por los *medios* que permitan alcanzar ciertos fines, si bien sin dejar de lado a estos últimos sino, más bien, al augurar una sincronía armónica entre medios y fines, ambos igualmente revisables. Su concepción acerca de *lo educativo* parece determinarse, en última instancia, a partir de la misma razón por la cual se hace necesario estudiar la fisiología humana, a saber, debido a que

⁵¹ Determinar si es posible solventar el lastre de las determinaciones *funcionales* que inevitablemente aquejan a la propia disciplina biológica es una de las tareas que han emprendido incontables investigadores en el campo de la filosofía de la biología. Un ejemplo, en el cual se argumenta que no es posible desligar irrevocablemente a la biología de las explicaciones y el lenguaje funcional, puede verse en Olmos y Ginnobili (2016).

constituye un “medio de alcanzar la vida completa”, tal como se recoge en la cita expuesta antes.

Finalmente, campos disciplinares tan variados como la antropología, la filosofía y la psicología parecen constituir, en su pliegue con la presunta especificidad pedagógica retomada por las ciencias de la educación, el suelo epistémico de ambos autores. Todos estos dominios se condensan en el examen de la *naturaleza interior*, esto es, en el estudio experto de las facultades cognoscitivas individuales, igualmente benignas para el entorno social. Desde luego, esto conduce más que a una indeterminación conceptual general al respecto de, entre muchos otros, los vocablos “pedagogía” y “psicología”, y que, como hemos intentado ilustrar hasta aquí en relación a Berra y Spencer (y según lo haremos en apartados siguientes) es causalmente sintomática de cierto pensamiento positivista y naturalista decimonónico que comúnmente hace imposible la

distinción entre pedagogía y psicología. Ambas son producto del estudio de la «naturaleza» humana, en tanto desde lo orgánico y las ciencias que lo abordan –las biología–, se edifica el suelo epistémico de las ciencias de la educación. A partir de estos principios se van a erigir, durante el siglo xx, la didáctica y la pedagogía como los campos de aplicación de las psicologías (Dogliotti, 2014: 52).

Es así que, como lo notaremos en la próxima subsección (en 3.3.1), la abigarrada idea de una “antropología pedagógica” plenamente asumida (y tal vez creada) por Berra, trae consigo incontables dificultades al momento de discriminar analíticamente entre filosofía, psicología y otros campos presuntamente aledaños. Lo que los trama, según lo sugerimos, es la importancia otorgada a los fines (éticos y, sobre todo, morales) que la educación debe alcanzar, tanto como a los medios, todos los cuales se justifican en base a la potencialidad que brinda el auxilio del género próximo de la incipiente didáctica decimonónica, a saber, las ciencias naturales: solo es así que Berra puede llegar a confundir toda diferencia entre la perfección moral y la sanitaria, tanto como figurar aquella progresividad psicológica que oficia como principal clave heurística en la enseñanza-aprendizaje.

3.3. Enseñanza

3.3.1. Las leyes naturales de la enseñanza y el linaje de la teoría de la enseñanza-aprendizaje

En su *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*, un texto publicado en 1896, Berra expone veintinueve leyes orientadas a conformar un manual de enseñanza, es decir,

destinadas a eventuales profesionales del área, especialmente a maestros. El principio mayor o axiomático que guía al historiador y pedagogo en este propósito es, *grosso modo*, que estas leyes “no se inventan, sino que se descubren” (Berra, 1896); asumir este postulado, desde luego, será decididamente consistente con su perspectiva acerca del acto mismo de enseñar, a saber, un *proceso* semejante a un experimento en el cual, si se conduce con arreglo a los principios descubiertos al examinar el organismo individual (y los conocimientos psicofísicos que de aquí puedan obtenerse), entonces la enseñanza será exitosa y los alumnos efectivamente aprenderán. Las leyes naturales de la enseñanza, en consecuencia, emergen como parte del propio orden natural de lo real (o la realidad), por lo que solo al asumir tal principio se hace inteligible asegurar que “[l]a naturaleza humana es a la pedagogía, lo que la unidad a la numeración” (Berra, 1878-1883: 21): el estudio de una “antropología pedagógica” es el elemento fundacional de toda enseñanza y, *a fortiori*, la condición de posibilidad última para todo aprendizaje.

Lo anterior tendrá múltiples consecuencias, más aún si nos orientamos por la hipótesis que recorre varias de estas secciones de que el pensamiento de Berra se ubica en los albores de la tradición psicológica que sería inaugurada en el siglo XX (Dogliotti, 2014: 36, 46). Incluso puede decirse que este es el primer autor que, al menos frente a la escena pública del medio uruguayo, llega a exhibir con tanta claridad y honestidad lo que luego será una constante en el nuevo siglo, a saber, la sistematicidad de herramientas y principios didácticos, directrices y orientaciones presuntamente *simplificadoras* de los conocimientos y, finalmente, la representación aparentemente neutra y positiva de la mente del aprendiz; a este último, en apariencia, le bastará con la presentación repetida de asociaciones unilaterales entre palabras y objetos para conseguir *aprender* o, en términos algo más spencerianos, tender a la plenitud de su eficacia biológica (*fitness*). Estos tres elementos (y otros, que mencionaremos a lo largo de esta sección) son *prima facie* lo suficientemente recurrentes en la obra de Berra y en la discursividad de la “didáctica psicologizada” (Dogliotti, 2010) que progresivamente colonizará las reflexiones acerca de *lo educativo* en el siglo XX, como para llegar a configurarse en una vía de entrada en la que vale la pena reparar.

El marcado *interés* de Berra por las potencialidades cognoscitivas del alumno tanto como por la eficacia y precisión de los métodos, ofician como el haz y envés de una misma observación. Es decir, primero se sucedería el exhaustivo *descubrimiento* de las leyes naturales (psicofísicas) y, posteriormente, tendría lugar la minuciosa elaboración de

un método que se adapte a estas últimas; ambas son, al decir de Berra, las tareas principales que necesariamente debe desempeñar cualquier pedagogo. De ahí que puedan verse con mayor precisión las razones por las que vinculamos, en el propio título de esta subsección, las leyes de la enseñanza y la emergencia (al menos en el medio nacional) de una teoría de la enseñanza-aprendizaje cuyo linaje, según la hipótesis de trabajo que nos impulsa, puede rastrearse en la recepción del pensamiento spenceriano por parte de Berra. Los matices del caso, sin embargo, también permitirán esbozar las especificidades con que Berra trata algunos de los procedimientos didácticos que sugiere, y coadyuvar a presentar cómo el autor dota de cierta autonomía a las metodologías de la instrucción⁵².

Apuntes para un curso de pedagogía es el manual por excelencia en donde Berra presenta su completa *teoría de la enseñanza*. En este texto de más de setecientas carillas, el autor desarrolla innumerables argumentos que, no obstante, alternan y rodean un único modo de modulación y un mismo fundamento, cuyo rol dentro de su teoría es difícil exagerar: la enseñanza necesariamente debe adaptarse a la naturaleza infantil (individual). Este enunciado, que contiene una *tesis* y lleva consigo un verdadero principio didáctico y epistemológico, se ubica dentro de un marco argumental más general, del cual vale la pena extraer sus rasgos más salientes con el fin de otorgarle cierta densidad teórica y no solo plausibilidad intuitiva. Son tres los elementos complementarios que, en términos generales, componen la teoría didáctica de Berra en toda su magnitud, a saber, (i) la existencia de un nivel de complejidad relativo, aparentemente intrínseco a los propios conocimientos, (ii) la necesidad de adecuar el *currículum* a las potencialidades orgánicas de los alumnos y, finalmente, (iii) la urgente elaboración de herramientas o instrumentos didácticos que permitan hacer aún más *directa* la relación entre enseñante y aprendiz.

Al respecto de los dos primeros puntos de análisis, el historiador y pedagogo indica lo siguiente:

Los conocimientos que el hombre puede adquirir, son vastísimos y pueden graduarse desde los más rudimentarios y fáciles, hasta los más difíciles y profundos. Hay entre ellos algunos que no están al alcance sino de muy pocas personas; otros, que se acomodan a

⁵² “Instrucción” forma parte del vocabulario técnico que emplea Berra para dar cuenta de lo que en esta tesina identificamos con “enseñanza”. En cambio, lo que Berra comprende como “educación” es coextensivo con lo que en esta tesina referimos con el mismo vocablo. Finalmente, “enseñanza”, para el bonaerense, comprende tanto a la “instrucción” como a la “educación”. Behares (2015) ha advertido, a este respecto, la llamativa proximidad existente entre esta original forma de concebir la organización epistemológica entre la educación y la enseñanza y la propuesta de J. F. Herbart, quien escribió algunos años antes de que Berra hiciese lo propio. Anecdóticamente, basta reparar en la semejanza entre los nombres de sus respectivos *magnum opus*, a saber, *Bosquejo para un curso de pedagogía* y *Apuntes para un curso de pedagogía*; el primero lleva por autor Herbart y el segundo, por el contrario, a Berra.

las facultades de la generalidad; y de estos, una parte conviene a los adultos, pero no a los jóvenes; o a la juventud, y no a la infancia; o al varón, pero no a la mujer y viceversa. De aquí nace la cuestión de cuáles son los conocimientos que habrá que administrar a las personas, en relación con las necesidades que el estado de civilización determina, y con las aptitudes propias de cada edad; *cuestión esta última que no puede resolverse sin saber cuáles son las potencias y el grado de su desarrollo en cada uno de los períodos de la vida* (Berra, 1878-1883: 19; las cursivas son nuestras).

Este es, vale decirlo, el fundamento más importante al que se ciñe la teoría naturalista de Berra; resulta de importancia tanto en el marco de su teoría del conocimiento como en su consecuente teoría acerca de la enseñanza. La adecuación, secuenciación y organización de un conocimiento estable es, de hecho, tanto más relevante cuanto mayores son los conocimientos que se tienen acerca de las facultades cognoscitivas individuales (psicológicas y fisiológicas). En la misma línea discurre el tercer punto de análisis que mencionábamos en el último párrafo, al respecto de las herramientas o instrumentos didácticos, ya que aparentemente se configura como un corolario o derivación directa y necesaria de lo anterior.

Resueltos estos problemas, quedan por resolver otros. Habremos de saber de qué medios nos valdremos para comunicar las nociones; qué instrumentos emplearemos; qué orden habremos de seguir. En una palabra: nos será indispensable conocer cuáles son las leyes que el maestro deberá observar en esta parte de la enseñanza. *Como su objeto es el de hacer fácil, cómoda y provechosa la comunicación de las ideas, y como esas condiciones dependen de la conformidad que haya entre la conducta del maestro y las leyes naturales según las cuales la mente procede en el conocimiento de lo material y de lo inmaterial, se infiere que antes de enseñar es necesario estudiar la naturaleza psicológica del discípulo e investigar en ella los principios a que se someten las aptitudes cognoscitivas* (Berra, 1878-1883: 20; las cursivas son nuestras).

Desde luego, la concepción que presupone Berra acerca de la enseñanza es tan estrecha como intuitiva: se trata de *clarificar, transparentar, o hacer más directa* cualquier intervención significativa. De comunicar mejor las proposiciones, podría decirse, puesto que inevitablemente se asume como “posible una comunicación transparente entre las mentes, y por tanto la transmisión lineal”, en franca contraposición al acto de “identificar un sujeto en condición inestable, regido por una lógica que no es la del conocimiento totalizado y la transparencia de la representación” (Behares, 2008c: 308). Ciertamente, Berra parece admitir que la enseñanza debe fijar su atención menos en la regresión infinita que supone la actividad de colocar en signos que en la unilateralidad absoluta al respecto de las relaciones entre el *lenguaje* y el *mundo* o, si se prefiere, entre los vínculos gestados entre signos y referencias. Este aliciente típicamente pedagógico/didáctico de Berra, orientado a la eficiencia comunicativa de una relación inherentemente opaca y negativa, augura toda la matriz conceptual y empírica de una

psicología del aprendizaje que, desde al menos las primeras décadas del siglo XX, y a la luz del sensualismo anglosajón heredado de autores como Condillac, mantendrá un lugar preponderante en nuestro medio y en la región en general.

3.3.2. El principio de correlación subjetiva como principal herramienta didáctica

Lo que Berra comprende como “principio de correlación subjetiva” oficia como corolario que se infiere directamente de lo que hemos podido exponer en las secciones anteriores. Es decir, la preocupación sistemática del bonaerense por las condiciones que hacen posible la enseñanza y, aún más precisamente, el aprendizaje, constituye el conocimiento que se encargan de producir, no ya los instruidos ni los maestros, sino los *especialistas* en educación. La “correlación subjetiva” a la que Berra alude no es más que el proceso a través del cual se sucede la adaptación del conocimiento a una naturaleza individual (o una “antropología”, en su nomenclatura) y, progresivamente, el pasaje de una naturaleza a un conocimiento.

En *Ideas pedagógicas de F. A. Berra*, una sintética reconstrucción del pensamiento educativo general de Berra, Jesualdo Sosa⁵³ llegó a caracterizar al “principio de correlación subjetiva” como el fundamento didáctico más innovador de toda la producción de Berra, e incluso extremadamente novedoso en el marco de la historia de la educación uruguaya. Como puede advertirse desde su sencilla denominación, este principio guarda intensas relaciones con lo que hemos delineado en la subsección anterior (en 3.3.1.), puesto que, como desarrollaremos a continuación, hunde sus raíces en el presupuesto de que la enseñanza necesariamente debe adaptarse a las facultades cognoscitivas. Esto último también podría ser caracterizado o imbricado con una incipiente noción de aprendizaje en el medio local y, tal vez, alcance para caracterizar al pensamiento *pedagógico* de Berra como el primero que, al menos en la región rioplatense, sostuvo con tanta consistencia, sistematicidad y tenacidad, la empresa máximamente pedagógica o psicológica y mínimamente epistémica.

Resumen de las leyes de la naturaleza es otro de los textos que, concebido como un manual dedicado tanto a pedagogos como a maestros, tendremos ocasión de explorar

⁵³ Jesualdo Sosa fue un reconocido educador uruguayo, además de autor de una prolífica obra *pedagógica*, que lo condujo a que usualmente sea identificado con las orientaciones escuelanuevistas o paidocéntricas en general, así como con las formas escolares alternativas o presuntamente “críticas” sostenidas por estas últimas.

en esta sección. Este escrito cobra cierta relevancia, puesto que es allí donde Berra expone y sintetiza todas las principales constantes que les subyacen a sus consecuentes y corrientes prescripciones didácticas, así como la justificación pretendidamente positiva que las auxilia. Para el historiador y pedagogo, la enseñanza se concibe igual que cualquier otro *proceso* de estimulación psicofísica, de ahí que el texto se organice en una secuencia de leyes destinadas a recoger sus investigaciones (fundamentalmente en un nivel empírico) que, asentadas en la observación, permiten inferir directrices destinadas a la aplicación deductiva de aquellas en el aula. En suma, todas esas leyes naturales que Berra trata con cuidado en su manual habitualmente oscilan entre la descripción de respuestas físicas, abreviaciones psíquicas y somáticas, y las correspondientes gradaciones del conocimiento, esto es, su adaptación, compartimentación, progresividad, etc.

El principio de correlación subjetiva encuentra su concreción en lo que Berra caracteriza en su *Resumen de las leyes de la naturaleza* como la “Ley de correspondencia”. Ubicada junto con otras leyes semejantes, encomendadas a la descripción de las reacciones físicas ante un estímulo y su consecuente generalización, esta *ley* advierte precisamente la correlación o correspondencia entre el estímulo resultante de la enseñanza y la reacción proveniente de las facultades cognoscitivas. El cuerpo (físico) y la mente (psicológica) son los móviles en los que se modula una simbiótica “correspondencia subjetiva” que presupone “que los fenómenos se conocen por los sentidos; [y] sus relaciones directas se conocen por otra función de la mente, por la *inteligencia*” (Berra, 1896: 148; las cursivas se mantienen del original). Este aliciente *integrista*, como puede anticiparse tan solo en virtud de su título, es uno de los principios sistemáticos que también atraviesa por entero *Educación: Intelectual, Moral y Física*, aunque igualmente recorra la obra sociobiológica general de Spencer y se manifieste en su interés por la integración funcional de las partes al todo que, en parte, sucede a causa de la división social o fisiológica del trabajo (Caponi, 2014: 49). Para ambos autores, parece ser que no es posible concebir un “*trabajo mecánico* que no requiera el empleo de los músculos y el cerebro, ni *trabajo liberal* que no necesite [de] la cooperación del cerebro y [de] los músculos” (Berra, 1896: 153; las cursivas se mantienen del original)⁵⁴.

⁵⁴ Esta tesis “integrista” (en un plano individual) e “integracionista” (en un plano social) ha sido acogida invariablemente por todas las propuestas escuelanuevistas, cuyas intenciones usualmente se han orientado hacia al desarrollo armónico u *holístico* entre las facultades motrices o sensibles y aquellas propiamente intelectuales o cognitivas (Germán et al., 2011). Un elemento que se presenta como suficientemente

La teoría del conocimiento de Berra, desplegada en detalle en varios de sus manuales destinados a proponer una consistente teoría de la enseñanza, se constituye, en cualquier caso, como una teoría empirista convencional. El *proceso* de adquisición de un conocimiento es, invariablemente, un ascenso paulatino y necesario desde los sentidos a la discriminación perceptiva y, finalmente, a la abstracción conceptual o intelectual. Esta es una secuencia que hunde sus raíces ya no solo en la obra de Spencer, sino en el empirismo británico que antecedió a este último y que, tal vez, haya incidido en el pensamiento del propio pensador victoriano⁵⁵. Basta advertir de qué manera el bonaerense describe sistemáticamente su teoría del conocimiento como el pasaje de la indiscriminación sensible a la intelección *clara y distinta* de una serie de objetos:

Los objetos complejos que aparecen por partes simples sucesivamente, como es una pieza musical tocada con una flauta, consta de sonidos relacionados entre sí de maneras determinadas; esto es, de fenómenos y de relaciones directas. Y, como los primeros se conocen por el oído y las segundas por la inteligencia, *se sigue que los sentidos y la inteligencia concurren a conocer esta clase de objetos* (Berra, 1896: 149; las cursivas son nuestras).

Por su parte, el nominalismo y el positivismo spencerianos, decididamente reacios a cualquier postulación apriorística, también encuentran en las ciencias naturales (nuevamente, en la psicología y la fisiología) sus principios teóricos fundacionales. En consecuencia, de acuerdo con la teoría del conocimiento de Spencer y su sistemático *funcionalismo* al respecto de lo social, cualquier conocimiento disciplinar debe fundamentarse primitivamente a partir de las mentadas “leyes de la naturaleza”, lo mismo que cualquier derivación necesaria que pueda surgir con una orientación aplicativa.

Pero las acciones de los individuos se fundan en las leyes de su naturaleza, y no es posible comprenderlas sin el conocimiento de estas leyes. *Reducidas a su más simple expresión, estas leyes son corolarios forzosos de las que presiden a la vida del cuerpo y del espíritu en general*. Por lo tanto, la biología y la psicología son los intérpretes indispensables de la sociología. Para formular esta conclusión más simplemente todavía, diremos: todos los fenómenos sociales son fenómenos de la vida, y como las manifestaciones más complejas de la vida deben conformarse a las leyes de la misma, no es posible su inteligencia sin el conocimiento de estas leyes (Spencer, 1861: 63-64; las cursivas son nuestras).

semejante a lo que hemos mencionado antes acerca de la preocupación típicamente spenceriana (y biológica en general) de la integración funcional de los distintos componentes que conforman los organismos individuales y, a su vez, de los vivientes que, a través de su trabajo, coadyuvan al mantenimiento de la unidad social.

⁵⁵ Nos referimos, por ejemplo, a la prolífica teoría del conocimiento de John Locke, semejante en aspectos cruciales con la propuesta de Berra y, sobre todo, con la de Spencer (Offer, 2010). Por desgracia, los estudios dedicados al examen de la gnoseología de cualquiera de estos dos últimos autores son prácticamente inexistentes dentro de la literatura especializada, por lo que tan solo resta proponer esta incidencia como una hipótesis de trabajo a desarrollar en detalle en futuras investigaciones.

No parece una coincidencia meramente contingente la similitud en la terminología empleada por ambos autores, a saber, la remisión a ciertas “leyes naturales”, ya sea de la enseñanza, de la acción humana o, incluso, de la evolución *funcional* del organismo social. La extendida intuición de que el examen de las potencias del organismo del viviente *revela* las constantes generales sobre las que puede fundamentarse cualquier suceso social, es un componente *sociobiológico* lo suficientemente importante como para erigir completas teorías acerca de la educación y la enseñanza (e incluso teorías sociales, en el caso de Spencer). Este será el caso, como veremos de una manera algo más detallada a continuación, tanto de Berra como de Spencer.

Finalmente, *Apuntes para un curso de pedagogía*, el manual que tal vez haya sido el más difundido de toda la obra de Berra (y también el texto más extenso), donde este último alcanza a exponer la “forma final” de su pensamiento, también contiene sendas reflexiones en torno al principio de correlación subjetiva. En este texto, el historiador y pedagogo advierte con claridad los alcances del fundamento, al sugerir que

Esta relación de la enseñanza con la naturaleza de alumno es eterna y constante, porque jamás se interrumpe; es universal, porque es inherente a todos los individuos de la especie humana, sea cual sea su sexo, edad, color, temperamento y nacionalidad; es necesaria, porque no se puede prescindir de ella sin desvirtuar la enseñanza; y por tanto es una ley. Además es inderivada [sic], originaria, raíz de todas las condiciones que deben concurrir en la educación y en la instrucción; por tanto es una ley fundamental, un principio, que designaré con el nombre de *principio de correlación entre la enseñanza y el sujeto que aprende*, o, por más brevedad, *principio de correlación subjetiva* (Berra, 1878-1883: 223; las cursivas se mantienen del original).

El razonamiento de Berra, como lo testimonia la cita, invariable y sistemáticamente presente en todas sus reflexiones didácticas, se basa, fundacional o axiomáticamente, en el reconocimiento de proximidad causal (conceptual y empírica) entre la enseñanza y la naturaleza, o, sencillamente, en las propias *leyes* de la naturaleza que, al ser las únicas que instancian la figura del *universal*, parecen ser capaces de reunir los diferenciales rasgos particulares de los individuos (sexo, edad, color, etc.). A partir de esta tesis, el bonaerense infiere el principio de correlación subjetiva que, en cuanto típica ley natural, constituye la piedra de toque de cualquier *proceso* de enseñanza: la correspondencia entre una enseñanza y aprendizaje, contemporáneamente mediada por el guion, es lo que parece ayudar a vertebrar los enunciados teóricos que tejen la consistente teoría de la enseñanza de Berra.

3.3.3. La utilidad de los conocimientos y el problema curricular

No faltan [...] personas que enrojecerían de vergüenza si alguien les sorprendiese diciendo Ifigénia por Ifigenía, o mirarían como un

insulto la imputación de ignorancia respecto de los trabajos mitológicos de algún semi-Dios fabuloso, [y que] declaran sin el menor rubor que no saben dónde está la trompa de Eustaquio, cuáles son las funciones de la médula espinal, cuál el número normal de pulsaciones o cómo los pulmones se llenan del aire exterior. Mientras que esperan impacientes ver versados a sus hijos en supersticiones que se remontan a dos mil años, no se curan de que adquieran algunos conocimientos acerca de la estructura y funciones de su propio cuerpo. Hasta prefieren que no las posean: ¡tan tiránica es la influencia de la rutina; tan terrible y completo en nuestra educación el predominio de lo agradable sobre lo útil! (Spencer, 1861: 31).

La orientación profesionalista con la que se ha identificado a la Universidad en el último cuarto del siglo XIX no puede comprenderse más que en virtud de las incidencias teóricas que lo permitieron. Spencer, y con él toda la filosofía positivista anglosajona, fue un agente clave en este punto: a pesar de que el filósofo no formuló directrices explícitas sobre la enseñanza, así como tampoco desarrolló una efectiva teoría de la enseñanza, es posible aseverar que sus preocupaciones por esta última son, de todos modos, relevantes para examinar las principales razones por las cuales la Universidad vasquezacevediana procuró hallar nuevas salidas a los atolladeros de la formación superior. La cuestión de la utilidad de los conocimientos nos ofrece un tópico inicial lo suficientemente interesante a través del cual poder explorar, sin ánimos de exhaustividad, la relación de Spencer con la *sensibilidad* nacional decimonónica y, *a fortiori*, con el pensamiento general de Berra.

De acuerdo con Spencer (1861), los sistemas educativos y las universidades de la segunda mitad del siglo XIX tenían al menos dos problemas (cuya resolución, además, era impostergable): que (i) usualmente se orientaban a la enseñanza de conocimientos obsoletos, inaplicables en las condiciones del momento y, por otra parte, que (ii) no existían criterios estables para determinar universalmente cuáles eran aquellos conocimientos inestimables que merecieran enseñarse. Estos dos tópicos, decididamente complementarios e interdependientes entre sí, habilitaron una de las preocupaciones más sistemáticas de Spencer, a saber, la discriminación curricular entre conocimientos útiles y conocimientos inútiles; ambos, aunque valiosos en su especificidad, diferían sensiblemente en sus alcances prácticos. Así lo nota en las primeras páginas de *Educación: Intelectual, Moral y Física*:

Es curioso ver que la misma correlación existe en la esfera intelectual. Lo mismo en esta que respecto de la persona, el gusto de lo brillante ha precedido al uso de lo útil. No solo en las épocas anteriores, sino hoy mismo, los conocimientos que procuran el bienestar son pospuestos a los de mera ostentación. En las escuelas griegas se enseñaba música, poesía, retórica y algo de una filosofía que hasta la reforma de Sócrates apenas ejerció influencia en las acciones de los hombres. *La misma antítesis existe al presente en nuestras escuelas y universidades.* Acaso se nos acuse de repetir una cosa trivial, pero no

por ello dejaremos de decir, que el estudio del griego y del latín es inútil a los jóvenes en sus respectivas carreras, nueve veces de cada diez. Es ya observación vulgar la de que en un comercio, en una oficina, en el manejo de la propiedad, en la educación de la familia, en el desempeño de las funciones de director de un Banco o de un camino de hierro, ningún beneficio se obtiene de ese saber que tanto ha costado adquirir; es tan poco útil, que la memoria se encarga de olvidarlo en su mayor parte. Si se halla ocasión de arriesgar alguna cita latina, o cualquier alusión a los mitos griegos, se aprovecha menos para ilustrar el asunto que con propósito de mostrar erudición. Si se trata de averiguar por qué motivos reales se da a los jóvenes una educación clásica, no tarda en verse que es simplemente por conformarse a la opinión general. Los hombres educan el espíritu de sus hijos como visten su cuerpo, según la moda dominante (Spencer, 1861: 6-7; las cursivas se mantienen del original).

La propuesta de Spencer, de esta manera, esperaba constituirse en oposición a un modelo presuntamente obsoleto para la comprensión decimonónica ideal de la enseñanza, sea esta tanto en el sistema educativo como en los estudios superiores. Su perspectiva, que parece haber tenido una gran recepción en la Universidad uruguaya a fines del siglo XIX, en donde polémicas públicas al respecto de la pertinencia de los estudios clásicos era una de las principales materias de discusión⁵⁶, impulsaba la necesidad de establecer una serie de cambios orientados al respeto de la naturaleza individual y a la consideración del auténtico o genuino *interés* del joven aprendiz; ambos aspectos, dada su borrosidad, resultan extremadamente difíciles de ser escrutados dentro del libro del filósofo.

¿Y cuál es el carácter común de estos diferentes cambios? ¿No es la tendencia a conformarse cada vez más con los procedimientos de la naturaleza? El abandono de una cultura prematura contra la cual se subleva la naturaleza, el cuidado de consagrar los primeros años al desarrollo de los miembros y de los sentidos, son buena prueba de ello. Otra prueba es el hecho de sustituir las lecciones aprendidas de memoria con lecciones orales y experimentales, como las que se dan en los campos y jardines en que juegan los niños. El desuso en que ha caído la enseñanza por reglas y el método adoptado de enseñar por ejemplos, es decir, de dar de lado las generalizaciones hasta que se conozcan bastantes casos particulares para, deducirlas de ellos, es otra prueba de nuestra afirmación. Pero esta tendencia se manifiesta, sobre todo, en los esfuerzos hechos en todos sentidos para presentar el estudio bajo formas agradables y atractivas. Porque, *puesto que se halla en el orden establecido por la naturaleza*, el que en todos los animales el placer que acompaña a la satisfacción de las necesidades naturales sirva de estímulo a su cumplimiento, puesto que, en el período de la educación espontánea, el placer que encuentra el niño en morder las piedras y romper sus juguetes, le impulsa a actos mediante los cuales adquiere el conocimiento de las propiedades de la materia, es evidente que, eligiendo y presentando los objetos que se estudian en el orden y forma que interesan más al discípulo, *obedecemos a la voluntad de la naturaleza y ponemos nuestros procedimientos en armonía con sus leyes* (Spencer, 1861: 110-111; las cursivas son nuestras).

El rechazo de Spencer a los conocimientos clásicos, en apariencia obsoletos, no encuentra sus razones, como puede parecer a primera vista, en la presuposición de una noción intuitiva de aplicabilidad o en la adopción de cierta orientación profesionalista *sin*

⁵⁶ Al respecto de los altibajos que sufrió la enseñanza del latín en la historia de la Universidad, véase Oddone y París (1963: 110-114).

más al respecto de la educación. Por el contrario, lo que sí advierte es la necesidad de vincular la educación con los principios fundamentales que se derivan del “orden establecido” o la “voluntad” de la naturaleza, ambiguamente entendida tanto en un sentido interno como externo. Esta vaguedad entre ambas denotaciones es, de hecho, sintomática de la teoría social sociobiológica spenceriana y la compleja imbricación que se teje entre los elementos orgánicos individuales y su agregación en la totalidad del cuerpo social. Vale decir que Spencer presupone (al igual que lo hace Berra) una noción de “naturaleza” que, si bien reconoce la importancia didáctica y epistemológica de los objetos externos aparentemente incorruptos (campos, jardines, piedras, etc.), también se inclina al reconocimiento de las potenciales facultades interiores que, de actualizarse bajo el cuidado experto del enseñante, evidenciarían el único universal inteligible: la indistinta evolución o desarrollo cognoscitivo de todos los aprendices⁵⁷ (Ferrater Mora, 1941).

De modo tal que, no se trata, para Spencer, de una concepción de “utilidad” tan estrecha como para identificarla sencillamente como la mera oportunidad de aplicación de los conocimientos que se han enseñado. Tampoco puede ligarse con cierta reivindicación fútil de la “práctica”, ya sea que aquella se entienda en términos de oficios, artes, deportes, o cualquier otro trabajo o tarea usualmente caracterizada como “manual” o no-intelectual a la luz de la robusta división social del trabajo propugnada por Spencer. Por el contrario, su posición es bastante más sofisticada y, en algún punto, estrictamente filosófica:⁵⁸ Spencer es, en última instancia, un utilitarista y, como tal, un *consecuencialista*, por lo que su preocupación es menos por la aplicabilidad de un objeto que por el fin predeterminado que este último permite alcanzar. O, para decirlo con su léxico específico, “[l]a cuestión importante, en nuestro concepto, no es la de si tal o cual ciencia es útil, sino la de saber su utilidad *relativa*” (Spencer, 1861: 13; las cursivas se mantienen del original). La utilidad *relativa*, orientada a la acción estratégica, hipotética o instrumental, entonces, nos conduce directamente al problema de la determinación

⁵⁷ Puede pensarse, en este punto, en la proximidad de esta segunda concepción de naturaleza (interior) con la noción de causa formal o esencia, que, de hecho, ha sido la que originalmente ha permitido estabilizar su referencia semántica (Daston, 2019).

⁵⁸ Spencer (1861: 65 y ss.), de hecho, no deja de notar lo que luego será un principio retomado por algunas perspectivas conocidas como “republicanas” (si bien no privativa de ellas) en teoría política, a saber, que la única manera de que los ciudadanos puedan dedicarse al goce de los placeres estéticos y al cultivo intelectual se encuentra determinada, *en última instancia*, por la estabilidad y garantía en el tiempo de la reproducción de la vida biológica. De ahí que, en ningún caso, Spencer parezca ignorar la importancia de las bellas artes y los estudios clásicos o los rechace *sin más*, sino que, por el contrario, entienda que (incluso para la educación) de momento tan solo debe atenderse a la urgencia que supone el momentáneo desarrollo productivo y el impulso modernizador que veía emerger con vigor en su contexto decimonónico.

curricular y a su formulación más básica en términos interrogativos, a saber, *¿Cuáles son los conocimientos que deben enseñarse?* La respuesta spenceriana por antonomasia es la siguiente: aquellos que cumplan con los fines que una sociedad pueda autodeterminar en base a sólidos conocimientos acerca de cuánto pueden servir para la *evolución* y eficacia biológica (*fitness*) de los organismos individuales tanto como para la integración del propio organismo social⁵⁹. Este es, en última instancia, el punto nodal sobre el que, según lo proponemos, se modulan las conceptualizaciones de la enseñanza y la utilidad.

He aquí, pues, la cuestión capital en materia de educación; hora es ya de discutirla ordenada y metódicamente. El problema más importante de la educación, cual es, elegir entre los diferentes estudios que se disputan nuestra preferencia, es cabalmente el que suele examinarse en último lugar. Para resolverlo, para poder hallar nuestra dirección racional, debemos inquirir ante todo qué conocimiento es más importante poseer, o, valiéndonos de una frase de Bacon, caída desgraciadamente en desuso, debemos averiguar el valor relativo de cada ciencia (Spencer, 1861: 14-15).

Las tentaciones de cometer anacronismos y pensar que la utilidad tal como es entendida por Spencer remite a algún tipo de relación directa entre los sistemas educativos y el mundo del trabajo se contraviene por completo cuando, aún con un carácter más explícito, el filósofo victoriano rechaza identificar su concepción de utilidad con una tan restringida como la que vulgarmente se suele emplear.

No basta pensar que tal o cual ciencia les será útil en lo porvenir, o que esta misma ciencia posee un valor práctico superior al de tal otra; débese [sic] ante todo investigar el medio de apreciar el mérito respectivo de cada ciencia para saber la que ha de cultivarse preferentemente (Spencer, 1861: 17).

Lo importante es, cabe decirlo una vez más, la determinación de parámetros normativos para dirimir cuáles serán los conocimientos más valiosos que en un momento dado deban enseñarse, es decir, el establecimiento de estándares que permitan determinar la *relatividad* de la utilidad de un conocimiento “en función de su utilidad para las necesidades de los organismos, la adaptación de éstos a su medio y las expectativas sociales establecidas” (Behares, 2016: 621). De ahí que podamos interpretar, en consecuencia, el ligamen entre enseñanza y utilidad como una articulación que, en última instancia, se modula en torno al problema de las determinaciones curriculares, cuya preocupación también alcanzó el pensamiento de Berra.

⁵⁹ Lejos de ser excluyentes, el individualismo metodológico y el *holismo* al respecto de lo social son, dentro de la constelación teórica de Spencer, absolutamente complementarios: ambos principios se asientan en las ciencias naturales (biología, psicología y sociología) tanto como asumen una robusta teleología que se ancla en una consistente noción de evolución (individual y colectiva) (McCann, 2004: 123-126).

De acuerdo con lo que hemos podido mencionar antes (en 3.2.2.), la problemática curricular guarda intensas relaciones con la concepción teleológica albergada por Berra, pues, al igual que Spencer, estipula lo que, en última instancia, comprenden por *lo educativo*. De ahí que, en el marco de su presentación de los contornos de una pretendidamente robusta teoría de la enseñanza, Berra aduzca que la preocupación por los fines de la educación (en su caso, sobre todo, al respecto de la enseñanza primaria) se encuentra necesariamente imbricada con la utilidad de los conocimientos que son objeto de enseñanza.

La enseñanza tiene por causa final preparar al hombre para el perfeccionamiento, o, si se prefiere la locución, para el cumplimiento de las leyes morales. Entre todos los objetos del conocimiento y de la educación hay unos que son mas [sic] aparentes que otros para conseguir aquel resultado. Si se enseña lo inconducente con olvido de lo que tiene carácter de necesidad, no se atiende al fin de la instrucción o de la educación, y *por lo mismo la enseñanza, si no es perjudicial, es inútil*; y en ambos casos se procede de un modo inconveniente a la moralidad (Berra, 1878-1883: 223; las cursivas son nuestras).

Esta cita pertenece a *Apuntes para un curso de pedagogía*, en donde el historiador y pedagogo ofrece, como lo testimonia precisamente el fragmento, un argumento semejante a aquel que puede rastrearse en *Educación: Intelectual, Moral y Física*. Son dos los puntos de análisis que vertebran su argumento: (i) la finalidad (o “causa final”, en el peculiar vocabulario aristotélico empleado por Berra) de la educación no es sino la perfección moral (que, sabemos, también es sanitaria) de los individuos y, por otra parte, (ii) para alcanzar dicha perfección deben enseñarse los conocimientos que, además de adecuarse a las *necesidades* de los individuos, deben, por lo mismo, constituirse en función de la utilidad. Parece evidente que el segundo principio es una derivación directa del primero y, de manera llamativamente próxima a la trayectoria argumental desplegada por Spencer, Berra comprende a la noción de “utilidad” menos como el simple privilegio de las actividades prácticas (o incluso momentáneamente demandadas por el mundo del trabajo) que como una condición de posibilidad o prerrequisito para el *progreso funcional* de cierto organismo colectivo y del agregado de organismos individuales a cuya eficacia biológica (*fitness*) se debe, por razones de especie (eugenésicas, incluso), contribuir.

En suma, tal vez convenga concluir que, al igual que Spencer, o al menos de manera muy próxima a este último, el trasfondo conceptual de la posición de Berra se asienta en al menos tres elementos: una concepción típicamente filosófica/pedagógica al respecto de los fines de la educación, una noción conceptualmente densa de utilidad y, finalmente, una consecuente preocupación política e incluso sociobiológica por las

condiciones que hacen posible la delimitación curricular. Su estrategia argumentativa se basa, como mencionamos, en sostener un ideal ético (en Spencer) y moral (en Berra) último y teleológicamente delineado de *lo educativo* y, por consiguiente, en la afirmación de que, para alcanzarse este último, necesariamente deben enseñarse conocimientos útiles. De ahí que, al reconocer este corolario, el bonaerense concluya que el problema más importante que debe resolver cualquier pedagogo es, en cualquier caso, la delimitación curricular y la discriminación de qué es lo que efectivamente ha de enseñarse: así, en parte, convergen las formulaciones epistemológicas y didácticas tanto de Berra como de Spencer.

3.3.4. Método, orden y gradualidad

Los contornos de la teoría de la enseñanza que es posible identificar en la obra *pedagógica* de Berra se encuentran confinados entre la mediación y la correlación enseñanza-aprendizaje. Mientras este último punto intentó ser abordado en subsecciones anteriores (en especial, en 3.2.1. y 3.2.2.), conviene ahora detenerse en la relación de Berra y Spencer con una “teoría de la mediación”, en el marco de sus reflexiones acerca de la enseñanza, lo que impulsa a sugerir anticipadamente que Berra no se inscribe plenamente en la discursividad psicologizada⁶⁰ sino que, por el contrario, aún mantiene (debido, tal vez, al lastre de algunas perspectivas típicamente decimonónicas) una marcada preocupación por el método, *a la vez* que se interesa por delimitar una novedosa noción de enseñanza (aprendizaje)⁶¹. Esto supone, por consiguiente, la necesidad de fijar la atención en al menos dos aspectos clave para nuestro análisis: (i) en el problema del método y la adaptación, división, organización y secuenciación de los conocimientos a

⁶⁰ Seguimos, en este punto, la distinción trazada por Behares (2005: 11) en torno a la tradición didáctica en la modernidad: “En la relación entre teoría y tecnología de la Didáctica Moderna hay, más allá de las constantes que la definen, dos modalidades diferentes: por un lado, la versión más antigua, aunque sobrevive en el presente, que llamaremos ‘teoría de la mediación’, donde el énfasis parece ponerse en el método; y la versión moderna, oriunda del siglo XX, que llamaremos ‘teoría de la enseñanza-aprendizaje’, en la que predomina el sujeto psicológico”.

⁶¹ Tal como lo señala Dunker (2011), si bien a causa de reflexiones teóricas sobre las intervenciones clínicas en psicoanálisis, *con Descartes* se sucede una disyunción exclusiva entre el método y el sujeto: o bien se continúa por la vía del primero, y se asumen los supuestos del desarrollo y evolución natural y las determinaciones biológicas que necesariamente se encuentran implicadas, o bien se conduce por la senda del segundo y, al intento por evitar la *forclusión* del sujeto, se le puede agregar la negatividad abierta por la vía del significante. Como puede apreciarse con suficiente claridad, las elecciones de Berra y Spencer fueron unívocas: ambos optaron por elaborar consistentes teorías de la educación y al menos un esbozo de teorías de la enseñanza (basadas, a su vez, en una cierta teoría del conocimiento empirista) que, menos que en el sujeto, colocaron su eje en el individuo y en la actualización que, bajo la asunción de robustas premisas teleológicas típicamente pedagógicas, educadores y enseñantes podrían realizar de aquellas potencias universales invariablemente ubicadas en el organismo del viviente o, lo que para el caso es lo mismo, en su singular e irrepetible naturaleza interior.

ser enseñados, y (ii) en la preeminencia del orden en el que se imparten dichos conocimientos, a saber, su progresividad conforme a la presunta dificultad intrínseca ascendente que aquellos poseerían. Este último punto, como veremos, no tarda en ser refutado por una misma teoría que, confusamente, reconoce que la autonomía de los principios epistémicos es tan solo aparente, puesto que los incuestionables supuestos psicofísicos de los que derivan les son absolutamente imprescindibles para cobrar inteligibilidad.

La proximidad de las indicaciones de Spencer al respecto del método con el peculiar planteo de Berra es relativamente evidente: el primero desdeña todo procedimiento de enseñanza que no suponga la actitud activa del aprendiz, y, en consecuencia, cualquier variación de aquellos *métodos antiguos* que, basados en la representación de la memoria en cuanto que un simple depósito, ignoran las posibilidades que la experimentación provee. Incluso, nos advierte Spencer, esto debe realizarse en razón de una mayor eficacia:

La costumbre, antes universalmente difundida, de aprender de memoria, cae de día en día en mayor descrédito. Todas las autoridades modernas condenan el antiguo método de enseñar mecánicamente el alfabeto, y se aprende ya con frecuencia la tabla de Pitágoras por el método experimental [...]. El sistema de aprender de memoria, como todos sus coetáneos, daba a la fórmula y al símbolo la prioridad sobre la cosa formulada o simbolizada. Bastaba con repetir correctamente las palabras, comprenderlas era inútil: método que sacrificaba el espíritu a la letra. Háse [sic] reconocido, al fin, que en este caso, como en los demás (el resultado no es accidental, sino inevitable), *están en razón inversa la atención que se prodiga al signo y la que se da a la cosa significada*, o que, conforme dijo Montaigne hace largo tiempo: Saber de memoria no es saber (Spencer, 1861: 102-103; las cursivas son nuestras).

Lo que el filósofo identifica como la “costumbre” no parece ser más que lo que se ha dado en llamar, dentro de la historia nacional de la Universidad, “la Universidad Vieja” (Oddone y París, 1963), existente al menos hasta 1884 bajo el rectorado de Vásquez Acevedo. Aprender de memoria no es, *ya*, un método que pueda ser replicado por una enseñanza que se pretende destinada a que efectivamente alguien sepa algo. Esto es lo que puede comprenderse no solo como una *sensibilidad* sino como un verdadero programa teórico: por decirlo de alguna manera, para Spencer, necesariamente debe anteponerse lo fenoménico ante lo conceptual o, dicho de otro modo, lo concreto (espacio-temporalmente determinado) previamente a lo abstracto (no determinado espacio-temporalmente).

Lo más importante que podemos extraer de la cita anterior es, sin embargo, la alusión a un supuesto malentendido generalizado por todos los enseñantes: la atención

que erróneamente disponen hacia el signo antes que a lo significado. Este aspecto es extremadamente clave para nuestros objetivos de investigación, ya que, para el *campo* relativamente autónomo de la teoría de la enseñanza, la preeminencia spenceriana otorgada a la denotación augura lo que luego sería la oposición radical entre *episteme* y ciencia. Basta ver que, mientras en la tradición antigua la significación era prácticamente indiscernible del propio concepto de enseñanza⁶², la teoría de la enseñanza moderna ha instaurado como norma lo que Spencer apenas sugiere (aunque su alcance contemporáneo es tan significativo como extendido dentro la jerga de la pedagogía): la jerarquía de la cosa (*res*) ante la palabra (*verbum*) y, en última instancia, la concepción del lenguaje como un instrumento neutral o “mero instrumento de intervención” (Behares, 2005: 12) a través del cual se hace posible comunicar unilateralmente los significados previamente compartidos de manera intersubjetiva por los agentes.

La teoría de la enseñanza esbozada por Berra no se aleja demasiado de Spencer al respecto de la relación entre lenguaje y mundo. Es decir, la manera en la cual Berra concibe al acto de enseñanza es efectivamente semejante a la forma spenceriana: ambas se rigen por la preeminencia del objeto antes que fijar la atención en el acto de su significación o incluso en la positividad del signo. Por ejemplo, en *¿Cómo se debe instruir?*, un ensayo publicado en 1879 dentro del segundo tomo de la *Enciclopedia de educación*⁶³, el bonaerense advierte precisamente esto en relación a sus supuestos epistemológicos, al asegurar que la percepción siempre debe anteceder a la abstracción, tanto en un sentido cualitativo como uno estrictamente cronológico.

Una confusión suele hacerse con el conocimiento, que consiste en pensar que *la recordación* [sic] de las palabras con que se expresa una doctrina es lo mismo que saber esa doctrina. Es fácil probar la falsedad. Supóngase un individuo que nunca ha oído nada: es evidente que no tendría idea de ningún sonido, y por lo mismo, ni de ninguna de sus relaciones. Supóngase también que ese individuo sabe leer y que lee en un libro lo siguiente: “El sonido es la sensación que se deriva de la impresión que producen las vibraciones de los cuerpos en el nervio acústico”. [...] Se concibe que por más bien que recordara estas expresiones el sordo, nada entendería desde que careciera de la noción de sonido; le sucedería lo que a los estudiantes de latín o de griego, a quienes se enseñara, como en otros tiempos se hacía, reglas gramaticales expresadas en estos idiomas, sin darles la traducción: sabría palabras, pero ignorará su significación, no conocería los

⁶² Tal vez el ejemplo más claro al respecto de este tópico sea la filosofía del lenguaje implicada en la teoría de la enseñanza agustiniana. Como es sabido, en su *De magistro*, Agustín de Hipona (1947) exhibe la imposibilidad de desligar una teoría del signo de cualquier acontecimiento de enseñanza en la medida en que debe reconocerse, según el filósofo, que lo que prevalece es, *en última instancia*, la dimensión cerrada o estructural de la significación antes que su remisión a un objeto material.

⁶³ *Enciclopedia de educación* fue un fugaz proyecto bibliográfico impulsado por Varela entre 1878 y 1880. Para un examen de sus orígenes, sus alcances y temáticas, así como la recepción del pensamiento pedagógico de la región en Varela, véase Velleman (1998).

objetos con los que se relacionaran (Berra, 1879: 599-600; las cursivas se mantienen del original).

La aversión a los estudios clásicos debido a su aparente obsolescencia es, como hemos mencionado antes en la tesina, un hecho recurrente en ambos autores. En el último fragmento citado, esto parece estar enlazado con la importancia del contacto *directo* con el objeto de conocimiento; es necesario, de acuerdo con el historiador y pedagogo, que el objeto de conocimiento *se haga presente* ante la eventual observación del alumno⁶⁴. La conclusión del argumento es, ciertamente, próxima a la tesis de Spencer que advertíamos antes, por lo que Berra distingue analíticamente entre la “recordación” y la “significación”; finalmente, su inclinación es por esta última, puesto que la primera se descubre, debido a su carácter exclusivamente formal, completamente insuficiente⁶⁵. En cualquier caso, lo relevante, al menos para Berra, parece estar dado por la importancia de la *cosa* antes que el vocablo que efectivamente lo denota y, como dijimos, esta conclusión última puede sin mayores problemas identificarse con la *teoría sígnica* delineada por el filósofo victoriano que someramente hemos reconstruido antes.

Ciertamente, en la primitiva teoría de la enseñanza spenceriana puede identificarse una sincronía entre la importancia de la organización y mediación del conocimiento y la finalidad que este último conlleva, sin que esto, por otra parte, suponga incoherencias internas dentro de la doctrina del filósofo. Es decir, y como les suele suceder habitualmente a quienes han reflexionado sobre la enseñanza luego de la emergencia de la epistemología moderna, en la medida en que se inquiere en las razones últimas que hacen que el método sea necesario, aquellas comienzan a ser tanto más psicológicas cuanto mayor es su proximidad con el siglo XX. Spencer combina de una manera coherente los dos aspectos: sostiene la preeminencia del método como móvil imprescindible de toda enseñanza y, a la vez, justifica esto último en razón de las facultades naturales de un aprendiz que, se supone, no podrá aprehender aquello para lo cual aún no se encuentra preparado. O, lo que es lo mismo, dicho estudiante se comprende como una entidad orgánica cuyas capacidades cognoscitivas aún no han sido del todo

⁶⁴ La “presencia” del objeto de conocimiento debe tomarse literalmente en este punto; en varios de sus ensayos dedicados al esbozo de herramientas didácticas, las “lecciones de objetos” de Berra implican el uso recurrente de materiales plásticos, gráficos o auditivos. Es difícil exagerar la importancia que Berra le atribuye, dentro de su constelación de enunciados didácticos destinados a eventuales profesionales de la enseñanza, a este tipo de instrumentos en sus planificaciones y su robusta *deóntica*.

⁶⁵ La primacía del significado sobre el significante es una tesis que contraviene algunas de las formulaciones teóricas que han señalado la opacidad intrínseca de la lengua, cuya derivación sígnica y regresión infinita es, al menos desde el tiempo de los planteos saussureanos, más que digna de plausibilidad (Behares, 2010b). Al respecto, véase Pêcheux (1990: 50-53).

actualizadas conforme al estado potencial de las disposiciones que innatamente provee su naturaleza interior (biológica).

No hay necesidad de decir que el principio fundamental de la educación, a saber, que la distribución de los estudios y su método, deben corresponder al orden de evolución y al modo de actividad de las facultades, principio tan visiblemente verdadero que una vez enunciado parece claro como la luz, no ha sido nunca dado al olvido por completo. Los maestros y profesores han debido, por necesidad, tenerlo presente en su conducta, por la sencilla razón de que la educación nunca hubiera sido posible sin él. Jamás se ha enseñado la regla de tres antes que la suma; nunca se ha obligado a componer antes que a escribir; las secciones cónicas han ido precedidas siempre de los elementos de Euclides. El error de los métodos antiguos consiste en no admitir para los casos particulares lo que aplican en el procedimiento general. [...] si el espíritu del niño pasa de un concepto a otro por grados, y los conceptos intermedios son cada vez más extensos y más complejos, ¿no es evidente que existe un orden general de sucesión por cuya serie debe pasar, porque cada concepto se forma con la reunión de conceptos más limitados, los cuales presupone, y que presentar un concepto al niño antes que posea los que le integran, es casi tan absurdo como sería el proponer al espíritu el concepto final de la serie antes que el concepto inicial? Para hacerse dueño de un objeto, es preciso pasar por una serie de ideas cada vez más complejas. La evolución de las facultades correspondientes se efectúa por la asimilación de esas ideas, y esta asimilación es realmente imposible, si las ideas no se presentan al espíritu en el orden normal. Cuando este orden no se observa, resulta que las ideas son recibidas con apatía, con disgusto, y a menos que el discípulo no sea bastante inteligente para llenar por sí mismo las lagunas, las tales ideas quedarán en su memoria en la condición de hechos muertos, sin reportarle ninguna utilidad (Spencer, 1861: 112-114; las cursivas son nuestras).

El reconocimiento de Spencer de un presunto “orden normal” en el que los conocimientos deben desarrollarse de manera evolutiva y ascendente tiene asiento en premisas de dos tipos: por un lado, en observaciones naturalistas, que conducen a que presuponga cierta representación de la mente del alumno, basada fundamentalmente en las ciencias naturales de su época, y, por otra parte, en cualidades o propiedades que el filósofo les atribuye, *intrínsecamente*, a los propios conocimientos. Ambos puntos, aunque son igualmente relevantes para los objetivos que perseguimos en esta tesina, muestran alcances sensiblemente distintos. El segundo de ellos, por ejemplo, parece ser aún más excepcional que el primero, debido a que la consideración de que *los propios* conocimientos llevan consigo atributos esenciales es un postulado bastante más difícil de justificar que la relativamente simple deducción a partir de principios naturales (fisiológicos). El pasaje de lo “simple a lo complejo”, en este contexto, es una derivación directa que se sigue, necesariamente, a partir de estos graves supuestos teóricos del pensamiento spenceriano.

En *Apuntes para un curso de pedagogía*, Berra señala precisamente la complementariedad que, en el marco de su teoría de la enseñanza, cree testimoniar entre la naturaleza intrínseca del alumno y la naturaleza intrínseca de los conocimientos.

Ambos principios, tal parece, le resultan igualmente fundamentales para la consecución exitosa de cualquier proceso o acto de enseñanza.

La teoría de la enseñanza, según la concibo, forma un perfecto sistema de ideas. Examinando las necesidades del hombre, se llega al conocimiento de las condiciones personales indispensables para satisfacerlas, como la moralidad de las costumbres, el poder de la mente y los conocimientos, que constituyen el fin de la enseñanza. Examinando el sujeto del estudio se descubren fuerzas y las leyes según las cuales estas se desarrollan, se educan, y adquieren el conocimiento de las cosas. Relacionando las aptitudes del sujeto con el fin del estudio, se inducen los principios fundamentales de la enseñanza; y aplicando estos principios a cada estado de la persona y a cada materia de estudio, se deducen leyes prácticas que rigen la conducta del maestro en cada una de las situaciones posibles. Subir de la observación de los hechos a los principios, y descender gradualmente de estos a las leyes de aplicación; tales son, en dos palabras, el sistema y el método propios del maestro (Berra, 1878-1883: 8-9).

Desde luego, Berra se encuentra tanto más próximo al pensamiento spenceriano cuanto mayor es la abstracción que desarrolla para dar cuenta de la organización de su teoría de la enseñanza, es decir, el modo en que esquemáticamente concibe los medios y los fines de toda enseñanza. Es sintomático que para Berra la enseñanza pueda ser comprendida sin más como un *proceso* alternativamente inductivo y deductivo, en la que (i) se estudian las facultades psicofísicas y la potencia de desarrollo orgánico de cada individuo, en virtud de lo cual se *inducen* las leyes generales (o naturales) de la enseñanza y, más tarde, (ii) se *deducen* las aplicaciones prácticas a cada caso concreto a partir de estas mismas leyes. La primera tarea, al decir del autor, sería la del pedagogo (o “pedagoga”) mientras que la segunda, por el contrario, sería la más específica del maestro. De ahí que este último necesite no solo del “criterio filosófico del pedagoga [sic], sino también los conocimientos particulares de las personas, que este no puede tener” (Berra, 1878-1883: 21). Esta oposición dinámica, así como también la alternancia sucesiva entre lo simple y lo complejo y lo complejo y lo simple, es, pues, uno de los fundamentos epistemológicos, didácticos y hasta ontológicos, más relevantes que atraviesan por entero tanto la obra de Berra como la de Spencer.

Lo anterior se complementa con otro de los principios que el bonaerense señala un poco más avanzado su extenso manual dedicado fundamentalmente a pedagogos y a estudiantes de pedagogía. La progresión inductiva y sucesiva desde lo simple a lo complejo, o desde lo conocido a lo desconocido, configura, para Berra, una vía metodológica que no debe ser obviada, tal vez menos aún, por los propios maestros. En última instancia, *si* la representación de la mente del aprendiz supone una gradualidad en la posibilidad de aprehensión de los conocimientos, *entonces* la enseñanza (la “instrucción”, en la nomenclatura de Berra) también debe albergar tal fundamento.

Quienes se dedican a la actividad didáctica son los propios maestros y, por lo tanto, son estos quienes por lo general deben lidiar con el proceso inductivo, si bien bajo procedimientos diferentes al que realizan los pedagogos. Berra logra ejemplificar lo anterior con un caso particular de enseñanza de rudimentos de aritmética:

Si se quiere dar a conocer que dos más dos son cuatro, tendremos que enseñar previamente lo que es dos; sin este concepto, no es posible el otro. A su vez el conocimiento de dos requiere el anterior de sus elementos, es decir, de la unidad, porque sin esta idea tampoco es posible la de su primer compuesto. Luego la noción de la unidad es fundamental en la numeración; el que no la enseña ante todo, no podrá hacer concebir lo que es dos, y menos qué es cuatro. La unidad es, pues, un antecedente *necesario* en el orden de los números (Berra, 1878-1883: 21; las cursivas se mantienen del original).

Por otra parte, en *Las leyes naturales de la enseñanza*, el historiador y pedagogo propone una completa concepción epistemológica acerca de la organización de las esferas del saber y el conocimiento: allí argumenta tanto sobre la relación que mantienen estos dos últimos conceptos como acerca de las inferencias sucesivas que permitirían categorizar y distinguir los distintos ámbitos epistemológicos, cuyas consecuencias concretas también son de suma importancia para comprender la jerarquía de la gradualidad y el orden en su planteo *pedagógico*. Esta organización epistemológica (o, sencillamente, teoría del conocimiento) con que Berra (1896) caracteriza a los ámbitos del saber y el conocimiento se constituye, en primer lugar, por una “teoría pura” de carácter experimental, es decir, derivada directamente del contacto con la naturaleza⁶⁶. En segundo lugar, en cambio, se halla la “teoría aplicada”, un subsistema inferido a partir de los postulados científicos primarios de la teoría pura, que, de manera auxiliar o por añadidura, alcanzan a producirse en virtud de los primeros. Lo más excepcional del planteo es, no obstante, el reconocimiento de la existencia de un tercer ámbito, el de la “práctica”, que debería ser inferido de la teoría aplicada y estaría destinado a ejecutar dicha teoría⁶⁷.

Resulta difícil exagerar la importancia otorgada por Berra a la adaptación, organización y secuenciación del conocimiento. La jerarquía y autarquía del método es, de hecho, un corolario directo seguido de la constatación de que lo más importante en el

⁶⁶ El naturalismo de Berra, así como su semejanza con el positivismo spenceriano, puede apreciarse con suficiente precisión en este punto. Nótese que Berra no admite más condiciones de producción de la “teoría pura” (o del conocimiento científico) que aquellas que se originan a partir de un procedimiento experimental o sencillamente empírico.

⁶⁷ Un corolario mayor de este planteo es que la pedagogía sería “teoría y práctica” (Berra, 1896: 33): es decir, teoría en la medida en que se basa en postulados experimentales (psicofísicos) y, por otra parte, práctica, porque sería la encargada de ejecutarlos (en un sentido fenoménico) dentro de la enseñanza y la educación. El carácter *práctico* de esta última puede observarse con mayor claridad en las subsecciones anteriores en la tesina, especialmente en lo que respecta a las lecciones de higiene de Berra.

proceso de enseñanza es el alumno y, por lo mismo, el conjunto de sus *particulares* caracteres psicofísicos. Ambas tesis son, por lo tanto, el haz y el envés de un mismo síntoma, pues lo que les subyace no es más que la obturación de la *cuestión del saber*. Esto último puede resumirse a partir de un singular párrafo de Jesualdo Sosa:

[...] la posición de Berra es la de un metodologista [sic] [...] por principio, que está dispuesto a anteponer a toda otra preocupación, la del conocimiento teórico de método. Toda su obra está enderezada así a metodizar –la notoriedad de su importancia, señala Berra, hace innecesario encarecerla– en vista de la complejidad que cada día adquieren las exigencias de la instrucción pública (Sosa, 1950: 55).

La gradualidad y progresividad de la enseñanza, que no es sino su elemental capacidad de acompasar los ritmos de desarrollo de quien aprende, constituye, para Spencer, la piedra angular derivada de la preeminencia de los procedimientos y las metodologías antes que la centralidad en los saberes. Incluso, de la relevancia que le otorga a las referencias (las “cosas”) que las vetustas enseñanzas “antiguas” no consideraban, pues, es cierto que en la Antigüedad propiamente dicha, aquellas resultaban accesorias en comparación con el signo que las evocaba⁶⁸. De ahí que la pretensión de desarrollo armónico u holístico sea el fin último de toda enseñanza y que esta última necesariamente deba avanzar, si es que se interesa por cumplir su objetivo, y al igual que lo hace un organismo viviente (individual o social), desde lo simple a lo complejo.

En materia de educación espontánea, procedemos de lo simple a lo compuesto. Esta es una verdad casi siempre evidente, en cierta medida. *El espíritu se desenvuelve, como todo, progresando de lo homogéneo a lo heterogéneo, y como un sistema normal de educación es el complemento objetivo de esta marcha subjetiva, debe seguir la misma progresión*. Además, así interpretada, esta fórmula tiene un alcance mucho más extenso de lo que se cree; porque su principio implica, no solo que debemos proceder de lo simple a lo compuesto en la enseñanza de cada rama de la ciencia, sino que también debemos hacer lo mismo en lo que se refiere a todas las esferas del conocimiento. Como el espíritu se compone primeramente de un pequeño número de facultades activas, y las desenvueltas más tarde van entrando sucesivamente en juego, hasta que al fin funcionan todas simultáneamente, siguese [sic] que la enseñanza no debe abrazar desde luego sino pequeño número de objetos, que debe irse aumentando sucesivamente hasta comprenderlos todos. *En los detalles, y también en el conjunto, la educación debe proceder, pues, de lo simple a lo compuesto* (Spencer, 1861: 123-124; las cursivas son nuestras).

Aquí vemos cómo su perspectiva organicista se descubre sumamente próxima a la empresa de Berra. Si este último, según lo intentamos exponer, se posicionaba a favor de una consideración preeminente de las facultades naturales en el marco de todo acto de enseñanza, Spencer va algo más allá y añade una verdadera concepción compleja acerca

⁶⁸ La literatura especializada abocada al estudio sistemático de la teoría de la enseñanza antigua es aún escasa. Para algunas consideraciones iniciales o exploratorias sobre el tema, véase Behares (2007; 2008; 2008b; 2008c).

de *lo educativo*, a saber, como el efectivo “complemento objetivo” de una “marcha subjetiva”. En suma, convendría concluir que para ambos de lo que se trataría, indistintamente, es de la capacidad de organizar una enseñanza (y, conforme lo hemos tratado antes, también una educación) en torno a las bases psicofísicas (si bien hoy diríamos psicofisiológicas) y el interés del alumno. Estas condiciones no por acaso se han erigido como los fundamentos epistemológicos y ontológicos últimos de la concepción educativa *paidocéntrica* y la tendencia escuelanuevista que, en parte, se ha sedimentado detrás de los planteos de Berra y Spencer, y ha logrado acumular tantos más seguidores cuanto mayor ha sido el avance del siglo XX.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo de fin de grado ha supuesto un esfuerzo inicial por examinar discursivamente algunos tópicos cruciales para los estudios *en educación*: los fundamentos normativos de las disposiciones morales o pedagógicas, los supuestos epistemológicos y lingüísticos de la enseñanza, e incluso la profusa imbricación entre teleología y *curriculum*. Nos hemos centrado, además, en figuras comúnmente ignoradas por la literatura especializada, especialmente por aquella dedicada a la historia de la educación, a la historia intelectual o, en su defecto, al trato de las *cuestiones pedagógicas* y sus trasfondos históricos y teóricos. Así, el acervo de Francisco Antonio Berra, que por diversas razones a menudo ha quedado soslayado en los ámbitos académicos o de formación docente contemporáneos, reviste una importancia que, según hemos intentado exponer, se justifica más allá de criterios exclusivamente anecdóticos, y que, por cierto, excede todo lo que hemos podido mostrar de manera efectiva en esta tesina. El contexto histórico en el que se inscribe la producción de Berra, sus complejas relaciones con la SAEP y los integrantes de esta última, así como los detalles biográficos que intentamos exponer a propósito del *Bosquejo* realizado por el autor, son tópicos que merecerían un estudio bastante más hondo que el que hemos podido realizar y que en algunos casos excede las *cuestiones propiamente educativas*; dicho merecimiento podría justificarse, sobre todo, si consideramos el rol preponderante que Berra ha tenido en la propia gestación del emergente sistema educativo nacional y regional entre los siglos XIX y XX.

El análisis conjunto de la obra de Berra y la de Spencer, cuya razón se evidencia de manera algo trivial en la proximidad histórica que Berra mantiene con el ambiente positivista cuyo auge coincidió con la asunción de Vásquez Acevedo en el rectorado de la Universidad, también cuenta con algunas razones que brotan al reconocer las complejas semejanzas de tipo estrictamente conceptual o intelectual que se tejen entre ambos. De todas maneras, la constatación de cierta *sensibilidad* o de un diagnóstico de época que hemos logrado exhibir de acuerdo a varios de los desarrollos de Ardao en el campo de la historia de las ideas, también nos ha servido para dar cuenta de una proximidad (en todo sentido) entre dos pensamientos *pedagógicos* igualmente valiosos: por un lado, el de Berra, interesado por la elaboración de manuales destinados a la formación técnica de los docentes, y, por otro, el de Spencer, quien dedicó tan solo un texto especializado para referirse a *lo educativo*, aunque inevitablemente muchas de sus otras producciones aludan tangencialmente a ello.

Los principales resultados que hemos alcanzado en la tesina han sido expuestos en el Capítulo 3, que hemos decidido dividir en tres secciones. La primera de ellas (3.1), ha estado orientada al bosquejo de algunas consideraciones preliminares, es decir, a aspectos propedéuticos o introductorios que han dado cuenta de la arquitectura general del pensamiento *pedagógico* de Berra y Spencer y, aún más importante, ha logrado establecer explícitamente algunas de las razones que justifican el análisis conjunto de ambas obras conforme a principios conceptuales y linajes teóricos, más allá de la contigüidad histórica y la relación estrecha de Berra con el ambiente positivista decimonónico que afectó especialmente a la Universidad vasquezacevediana. Reparamos con cierto detalle en la preocupación compartida por la formación de personal especializado e idóneo, abocado al estudio y la adquisición de pericia técnica en *lo educativo*, o en la *ciencia pedagógica*, al decir de Berra. Asimismo, dimos cuenta de al menos tres puntos iniciales compartidos de manera indistinta por los autores: su naturalismo explícito, su concepción estrecha de la enseñanza y su ligamen irrevocable con un concepto emergente de aprendizaje (y la consecuente preeminencia, si bien inicial, de la representación de la mente del niño que aprende) y, por último, la jerarquía que ha podido cobrar lo “procedimental-metodológico” frente a la *cuestión del saber* y ante los enfoques “epistemocéntricos” en general.

El segundo apartado, 3.2., ha procurado albergar algunas reflexiones acerca de las semejanzas y desemejanzas entre Berra y Spencer en ocasión de la educación o, si se prefiere, de la teoría de la educación que ambos se proponen delinear más o menos explícitamente en sus formulaciones. Allí dimos cuenta sobre todo de dos aspectos: (i) la sistemática yuxtaposición de criterios normativos y fácticos que Berra y Spencer exhiben en sus propuestas sanitarias, higiénicas o incluso eugenésicas, y (ii) la perspectiva teleológica de la educación preocupada por los fines últimos de la tarea formativa de los más jóvenes. Sobre el primer aspecto, el higienismo decimonónico aparece ampliamente encarnado en el acervo educativo Berra, quien, ciertamente, dedicó gran parte de su obra a elaborar textos específicos (manuales) dedicados a la promoción de la salud en el medio escolar. Además, mantiene incontables similitudes con la preocupación biologicista de Spencer, puesto que en todo su volumen *pedagógico* no deja de ofrecer razones a partir de las cuales pretende justificar la introducción de principios fisiológicos en el *currículum*, sea en lo que refiere a las cuestiones de índole educativa o moralizadoras o

en lo que respecta a la difusión típicamente conceptual del conocimiento biológico; este último, evidentemente, comúnmente confundido con la higiene y la profilaxis corporal.

El segundo aspecto alude al carácter filosófico que Spencer no dejó de impregnarle a su bosquejo educativo, donde el problema más acuciante que la educación (o los sistemas educativos) debe solventar (según arguye explícitamente el autor) parece ser el propiamente utilitarista: cómo alcanzar a cumplir los objetivos últimos que permitirían maximizar la felicidad de la mayoría de los integrantes de una sociedad; objetivos que, a su vez, deberían ser escogidos conforme a esta última directriz. Berra, que fue caracterizado por Carlos María Ramírez como un historiador con pretensiones filosóficas (un juicio que le sirvió para descalificar el *Bosquejo* antiartiguista del primero), también se preocupó por las disquisiciones teleológicas de la educación, aunque en menor grado. En especial, consideró, al seguir aparentemente un modelo herbartiano, los fines de la educación como el elemento más importante de cualquier reflexión *pedagógica* y, además, advirtió sistemáticamente los fundamentos morales que debería orientar a aquella. Como puede verse, este punto guarda intensa relación con el anterior, ya que el léxico biologicista o incluso sociobiológico empleado por ambos autores (y decididamente crucial para comprender en toda su magnitud el pensamiento spenceriano) tiene como corolario necesario la adopción de una orientación determinista o sencillamente teleológica que, bajo la analogía general y explícita de un organismo social o colectivo, puede permitirse explicar los más diversos procesos (biológicos, psicológicos y sociales). Esto último es lo que, *grosso modo*, comprende el enfoque *funcionalista* heredado del pensamiento sociobiológico spenceriano, basal para su original teoría social.

El tercer apartado o sección, 3.3., lo hemos dedicado por entero a las *cuestiones* de la enseñanza, o a ciertos problemas comunes que aparecen sistemáticamente tanto en el pensamiento de Berra como en el de Spencer. Incluso podríamos decir que aquí hemos emprendido la tarea de delimitar los alcances de una posible teoría de la enseñanza, donde las propuestas de los autores son semejantes en muchos casos, aunque en otros oponen algunas especificidades. Los principales tópicos en común se corresponden, como es de esperar, con las razones que hemos esbozado antes para justificar el análisis conjunto de Berra y Spencer: en particular, la formulación del principio de correlación subjetiva sostenida por el primero se aproxima en alto grado a las derivas naturalistas y la preeminencia de la fisiología y el teleologismo que recorre todo el texto *Educación: Intelectual, Moral y Física*. Esto, consecuentemente, también desembocó en que cobrara

inteligibilidad y plausibilidad la hipótesis de que Berra ha sido el introductor o pionero de la teoría de la enseñanza-aprendizaje en nuestro país, y cuya preocupación por la adquisición de los conocimientos más que por la producción de estos últimos contribuyó a consolidar aquel ambiente *normalista* decimonónico que testimonió el ascenso y la caída del pensamiento spenceriano. Desde luego, esta hipótesis que hemos aventurado requeriría de mayores esfuerzos, posteriores al nuestro, para asentarse con mayor rigurosidad en la evidencia textual disponible.

De igual manera, y aún dentro de la sección 3.3., nos preocupamos por subrayar otros dos aspectos: la articulación del concepto de “utilidad” propuesto por Spencer (y el problema curricular y tradicionalmente pedagógico que necesariamente le sigue) con la propuesta general de Berra; y, por otra parte, la profunda y sistemática preocupación de ambos autores por la organización del conocimiento. Es difícil exagerar la importancia que tanto Berra como Spencer le han atribuido a la formulación de disposiciones metodológicas dedicadas a mejorar la enseñanza; ambos, de hecho, sistemáticamente fijaron su atención en las formas en que el conocimiento debía organizarse, sea esto tanto en lo que respecta a su secuencia como a su gradación, disgregación y, finalmente, simplicidad, que permitiera comunicar de manera más transparente y unilateral tales conocimientos, al concebir como necesariamente preeminentes, en sus respectivas teorías del conocimiento y primitivas *teorías del signo*, lo significado antes que un acto de significación que, no presupone la denotación o referencia, sino que, antes bien, la hace posible.

En resumen, esfuerzos por forjar y delinear modelos de una teoría de la enseñanza y una teoría de la educación han sido presentados someramente, algo que no es usual de hallar en autores que teorizan sobre *lo educativo*, usualmente influidos por la urgencia de las consideraciones fenoménicas y los impulsos descriptivos, y en ausencia de fundamentos de gran densidad, por las preocupaciones estrictamente económicas, sociológicas o psicológicas. De modo tal que, sus implicancias también parecen merecer una atención particular o más detallada que la que hemos podido brindar aquí: recoger el linaje de las propuestas de Berra y Spencer con mayor ahínco, y trazar con mayor refinamiento la continuidad de su origen hasta la actualidad, es, según lo creemos, una tarea que permitirá saber si efectivamente sus propuestas han quedado tan eclipsadas ante autoridades intelectuales de mayor envergadura como *prima facie* parece ser el caso o,

por el contrario, si sus pensamientos aún continúan presentes en la reflexión contemporánea sobre *lo educativo*.

Finalmente, según ha sido mencionado a lo largo de este esbozo final, los resultados que hemos alcanzado deberían ser profundizados, discutidos y objetados, al exponer sus alcances y sus respectivas limitaciones. El examen conjunto que hemos emprendido ha intentado sobrepasar (pero no ignorar ni dejar de destacar) las meras disquisiciones biográficas y las reducciones didácticas al respecto de dos propuestas *pedagógicas* (y también culturales, sociales, morales y hasta antropológicas) que han sido extremadamente importantes en la historia educativa nacional y, podría decirse, también en la globalidad de la historia intelectual uruguaya. Precisamente por esta razón, y dada la excepcionalidad de la investigación y su carácter exploratorio, los esfuerzos emprendidos en este trabajo deberían ser acompañados de sucesivas indagaciones que hagan aún más minucioso el análisis y precisen todavía más algunos de las nociones que no hemos podido dotar de significado en toda su magnitud, o, incluso, que intenten solventar problemas que no hemos alcanzado a resolver en este trabajo de fin de grado. Así, por ejemplo, aún resta ofrecer respuestas a interrogantes que hunden sus raíces en sesudos problemas teóricos, tales como ¿Qué es, en sentido estricto, la *sensibilidad* de una época y cuáles son los modos de acceder epistémicamente a ella? ¿Qué son, ciertamente, el espiritualismo y el positivismo, y cómo se mantiene esta relativa oposición en la actualidad? ¿Aún tiene sentido o reviste pertinencia referirse a esta oposición, y qué tanta semejanza guarda con aquella que puede trazarse entre idealismo y materialismo? ¿Qué significa (en toda su magnitud) que el positivismo haya sido ampliamente recibido en la intelectualidad nacional? ¿Guarda sentido, aún, referirse a “positivismo” antes que a “empirismo”, “naturalismo” o incluso a algo así como “materialismo mecanicista”? ¿A qué refiere Spencer con “utilidad” en sentido estricto y de qué manera está implicada la tradición de la pedagogía (en cuanto que disciplina pretendidamente autónoma), la ética y las consideraciones teleológicas? ¿Cuál es la especificidad, si es que existe y es posible hallarla, de *lo educativo*? ¿Puede ser concebida, como lo hace Berra, *algo así* como una “antropología pedagógica”? ¿Cuáles serían los alcances de una disciplina como esta? Estas son tan solo algunas de las dudas que, al quedar pendientes luego de haber finalizado este trabajo, con seguridad podrían ser retomadas a partir de nuevos esfuerzos teóricos que, esperemos, continúen en la senda de nuestra contribución.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Valencia: Pre-textos.
- Agustín de Hipona (1947). De magistro/El maestro. En: Agustín de Hipona. *Obras de San Agustín en Edición Bilingüe*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Althusser, L. (2015). ¿Qué es la práctica? En: Althusser, L. *Iniciación a la filosofía para no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardao, A. (1950). *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones Udelar, [2008].
- Ardao, A. (1950b). *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*. Montevideo: Udelar.
- Ardao, A. (1956). *La filosofía en el Uruguay en el siglo XX*. México D.F.: FCE.
- Ardao, A. (1963). Assimilation and Transformation of Positivism in Latin America. *Journal of the History of Ideas*, 4(24), pp. 515-522.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Behares, L. E. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En: Behares, L. (dir.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala, [2008].
- Behares, L. E. (2005). Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares, L. y Colombo, S. (comps.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la FHCE-Udelar.
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD*, 8, núm. esp, pp. 1-21.
- Behares, L. E. (2008). “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín. En: Asociación uruguaya de estudios clásicos (AUDEC). *Voces relegadas del mundo grecolatino*. Actas de las III Jornadas Uruguayas de Estudios Clásicos. Montevideo: Unión Latina, FHCE.
- Behares, L. E. (2008b). De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: Behares, L. E. y Rodríguez Giménez, R. (orgs.). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones Udelar.

- Behares, L. E. (2008c). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación *après-coup*. En: Leite, N. y Trocoli, T. (orgs.). *Um retorno a Freud*. Campinas: Mercado de Letras.
- Behares, L. E. (2010). *Saber y Terror de la Enseñanza*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Behares, L. E. (2010b). “Antigüedad” y “novedad” del significante saussureano. *Cad. Est. Ling.*, 52(1), pp. 75-90.
- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Udelar, CSIC.
- Behares, L. E. (2011b). Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya. *Educação*, 36(3), pp. 337-350.
- Behares, L. E. (2015). Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y sus relaciones. *Didáskomai*, 6, pp. 13-36.
- Behares, L. E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 41(3), pp. 1-8.
- Berra, F. A. (1878-1883). *Apuntes para un curso de pedagogía*. Montevideo: Edición de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- Berra, F. A. (1879). ¿Cómo se debe instruir? En: Varela, J. P. *Enciclopedia de educación*. Tomo II. Montevideo: Dirección General de Instrucción Pública, pp. 591-636.
- Berra, F. A. (1882). *Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Francisco Ybarra editor, [1896].
- Berra, F. A. (1885). *La salud y la escuela*. Buenos Aires: Jacobo Peuser, [1886].
- Berra, F. A. (1887). *Nociones de Higiene. Privada y pública*. Montevideo: Librería nacional de A. Barreiro y Ramos.
- Berra, F. A. (1889). *Progresos de la Pedagogía en la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Imprenta artística de Dornaleche y Reyes.
- Berra, F. A. (1889). *Una lección de higiene*. Montevideo: Imprenta artística de Dornaleche y Reyes.
- Berra, F. A. (1896). *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*. Buenos Aires: J. A. Berra.
- Blon, Y. (2007). *Herbert Spencer. Un évolutionniste contre l'étatisme*. París: les belles lettres.

- Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto de deseo. En: Behares, L. y Colombo, S. (comps.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la FHCE.
- Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didáskomai*, 2, pp. 93-105.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. En: Camilloni, A. et al. *Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: Caruso, M., Dussel, I. y Pineau, P. (eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Caponi, S. (2003). A saúde como abertura ao risco. En: Czeresnia, D. (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Caponi, G. (2014). Herbert Spencer: entre Darwin y Cuvier. *Scientiae Studia*, 14(1), pp. 45-71.
- Coll, M. (2004). El Segundo Congreso Pedagógico Argentino (1900) y su incidencia sobre la educación bonaerense. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 4, pp. 59-73.
- Coll, M. (2009). Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 9, pp. 43-58.
- Daston, L. (2014). The Naturalistic Fallacy Is Modern. *Isis*, 105, pp. 579-587.
- Daston, L. (2019). *Against nature*. Londres: MIT Press.
- Dixon, T. (2008). *The Invention of Altruism. Making Moral Meanings in Victorian Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de autoridad y de enseñanza. *Páginas de educación*, 3(1), pp. 105-116.
- Dogliotti, P. (2012). La Figura del Maestro en los Albores de la Tradición Psicológica: El Congreso Pedagógico Internacional Americano, de 1882. *Políticas Educativas*, 5(11), pp. 59-77.
- Dogliotti, P. (2014). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones Udelar, CSIC.
- Dunker, C. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica. Uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. San Pablo: Annablume.

- Egan, K. (2002). *Getting It Wrong from the Beginning: Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. Londres: Yale University Press.
- Fernández Caraballo, A. M. (2014). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En: Fernández Caraballo, A. M. (dir.). *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la Fuga.
- Fernández Caraballo, A. M. (2016). *De la espiritualidad en el amor, la muerte y la locura. Efectos en la clínica psicoanalítica*. (Tesis de Doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Saldaña, J. M. (1945). *Diccionario de biografías uruguayas (1810-1940)*. Montevideo: Editorial Amerindia.
- Ferrater Mora, J. (1941). *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana, [1951].
- Ferrater Mora, J. (1941b). *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. Buenos Aires: Sudamericana, [1951].
- Foucault, M. (1976). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: FCE, [1997].
- Foucault, M. (1977-1978). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE, [2006].
- Fuchs, E. (2004). Nature and *Bildung*: Pedagogical Naturalism in Nineteenth-Century Germany. En: Daston, L. y Vidal, F. (eds.). *The moral authority of nature*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Francis, M. (2007). *Herbert Spencer and the Invention of Modern Life*. Nueva York: Routledge, [2014].
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*. (Tesis de Doctorado). UNLP, FaHCE.
- Germán, G. et al. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos pedagógicos*, 9(18), pp. 12-33.
- Guereña, J. L. (2000). Urbanidad, higiene e higienismo. *Revista internacional de ciencias sociales*, 20, pp. 61-72.
- Harispe, S. (2015). Francisco Berra historiador: aspectos de una biografía intelectual en el Río de la Plata a finales del siglo XIX. *Anuario SAHE*, 16(2), pp. 27-36.
- Hocutt, M. (2008). In defense of Herbert Spencer. *The Independent Review*, 12(3), pp. 433-445.

- Jiménez, J. L. (2008). Las ideas positivistas en la América Latina del Siglo XIX. *Via Iuris*, 5, pp. 91-102.
- Leyva, R. (2014). No Child Left Behind: A Neoliberal Repackaging of Social Darwinism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(1), pp. 365-381.
- McCann, C. R. (2004). *Individualism and the Social Order. The Social Element in Liberal Thought*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Milner, J.-C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia y la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- Moreno Castillo, R. (2009). ¿Es la pedagogía una ciencia? *Foro de Educación*, 11, pp. 67-83.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos perdidos.
- Moore, G. E. (1959). *Principia Ethica*. México D.F.: UNAM, [1903].
- Oddone, J. y París, B. (1963). *Historia de la Universidad de la República. La Universidad vieja, 1849-1885*, Tomo I. Montevideo: Dpto. de Publicaciones Udelar, [2010].
- Oddone, J. y París, B. (1971). *Historia de la Universidad de la República. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1858*. Tomo II. Montevideo: Dpto. de Publicaciones Udelar, [2010].
- Offer, J. (2010). *Herbert Spencer and Social Theory*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Olmos, A. y Ginnobili, S. (2016). ¿Es la biología funcional eliminable? *Perspectivas*, 1, pp. 69-100.
- Paterson, L. (2008). Liberals, Libertarians and Educational Theory. *Études écossaises*, 11, pp. 1-12.
- Pêcheux, M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rabinbach, A. (1990). *The human motor: energy, fatigue and the origins of Modernity*. Nueva York: Basic Books.
- Ramírez, C. M. (1882). *Juicio crítico del bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay por el Dr. D. Francisco A. Berra*. Buenos Aires: Imprenta del Porvenir.
- Rodríguez Giménez, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En: Fernández, A. M. y Rodríguez Giménez, R. (orgs.). *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. (Tesis de Maestría). Udelar, CSE.
- Rodríguez Giménez, R. (2015). La Universidad, el saber y los saberes. *Políticas Educativas*, 8(2), pp. 59-71.
- Romano, A. (2009). La tradición normalista y la tradición universitaria. Tensiones y desafíos. En: Barboza, L. (comp.). *Educación en clave para el desarrollo*. Montevideo: Dpto. De Publicaciones de la FHCE, Udelar.
- Romano, A. (2013). Un momento político fundacional: el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 y los sentidos de la escuela pública. En: Bralich, J. y Southwell, M. (coords.). *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.
- Ruggiano, G. (2016). *Ser un cuerpo educado: Urbanidades en el Uruguay (1875-1918)*. (Tesis de Doctorado). UNICAMP.
- Sansón Corbo, T. (2004). Un debate rioplatense sobre José Artigas (1884). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 4, pp. 187-216.
- Sansón Corbo, T. (2006). Historiografía y nación: una polémica entre Francisco Berra y Carlos María Ramírez. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 6, pp. 1-24.
- Skorupski, J. (2015). Spencer and the moral philosophers. Mill, Sidgwick, Moore. En: Francis, M. y Taylor, M. W. *Herbert Spencer. Legacy*. Nueva York: Routledge.
- Sosa, J. (1950). *Ideas pedagógicas de F. A. Berra*. Montevideo: Ediciones Ciudadela.
- Spencer, H. (1861). *De la educación intelectual, moral y física*. (Trad. Siro García del Mazo). Edición traductológica de Juan Ramírez Arlandi. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, [1884].
- Suasnábar, C. (2018). Francisco Berra y la primera cátedra de Ciencia de la Educación: los orígenes del pensamiento pedagógico entre el naturalismo y el positivismo. *Anuario de Historia de la Educación*, 19(1), pp. 4-23.
- Tomlinson, S. (2015). The method of nature: Herbert Spencer and the education of the adaptative mind. En: Francis, M. y Taylor, M. W. *Herbert Spencer. Legacy*. Nueva York: Routledge.
- Vázquez Franco, G. (2011). *Francisco Berra, la historia prohibida*. Montevideo: Mandinga.
- Velleman, B. (1998). José Pedro Varela and His Enciclopedia de Educación (1878-1880). *Revista interamericana de bibliografía*, 48(2), pp. 345-378.

- Venturini, J. (2015). Derivas de Herbart e Itard en el siglo XX: Apuntes para una genealogía de la Escuela Nueva. *Didáskomai*, pp. 147-173.
- Venturini, J. (2017). *Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los “aprendizajes” en el caso de la integralidad*. (Tesis de Maestría). Udelar, CSE.
- Yaffé, J. (2003). La modernización en el Uruguay: política y economía, 1876-1933. En: Heinz, F. y Herrlein, J. L. (orgs.). *Histórias Regionais do Cone Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.