



Revista Brasileira de História de
Educação

E-ISSN: 2238-0094

rbhe.sbhe@gmail.com

Sociedade Brasileira de História da
Educação
Brasil

Suasnábar, Claudio; Cheli, Verónica

O papel dos Congressos Internacionais no processo de conformação do campo
disciplinar da Educação na Argentina (1910-1937)

Revista Brasileira de História de Educação, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015,
pp. 83-107

Sociedade Brasileira de História da Educação
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161036004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O papel dos Congressos Internacionais no processo de conformação do campo disciplinar da Educação na Argentina (1910-1937)

Claudio Suasnábar*

Verónica Cheli**

Resumo:

Desde o fim do século XIX emerge, na Argentina e na Europa, um campo disciplinar orientado ao estudo dos fenômenos educativos, estreitamente vinculado ao surgimento dos sistemas educativos nacionais, por um lado, e às demandas de qualificação profissional, por outro. Esse campo se institucionalizará nas primeiras décadas do século XX, tanto no interior quanto no exterior da universidade, mas em estreita relação com o campo de saberes profissionais. Esse processo de conformação da educação como um campo disciplinar supõe, entre outros aspectos, a constituição de redes e circuitos de comunicação (principalmente, revistas e congressos especializados) e a geração de mecanismos de regulação interna da produção de conhecimento e das hierarquias entre os agentes. Os Congressos Internacionais de Educação se iniciam na Europa, focalizando distintas temáticas (a criança, pedagogia, psicologia e filosofia) e nucleando diferentes públicos (professores, funcionários, médicos e intelectuais) em que participariam numerosos especialistas argentinos. Este trabalho constitui uma primeira exploração do papel dos Congressos Internacionais não apenas na emergência desse campo disciplinar mas, igualmente, dos circuitos de difusão e as formas de recepção de saberes pedagógicos.

Palavras-chave:

Congressos Internacionais de Educação; conhecimento educacional; sistema educativo; Argentina.

* Dr. en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina) –Universidad Nacional de La Plata –Buenos Aires –Argentina

** Universidad Nacional de La Plata –Buenos Aires – Argentina

The role of international congresses in the process of formation of the disciplinary field of education in Argentina (1910-1937)

Claudio Suasnábar

Verónica Cheli

Abstract:

Since the nineteenth century emerged in Argentina and Europe an education field oriented to the study of educational phenomena, closely linked to the emergence of national education systems, and to the demands of professional qualification. This field was institutionalized in the early twentieth century, both inside and outside the university but closely related to the field of professional knowledge. This process of shaping education as a disciplinary field involves networking and communication circuits (mainly, specialized journals and conferences) and generating mechanisms of internal regulation of the production of knowledge and hierarchies among agents. International Congresses on Education in Europe start focusing different themes (child, education, psychology and philosophy) and nucleating different audiences (teachers, civil servants, doctors and intellectuals) where numerous Argentine specialists participate. This work is a first exploration of the role of International Congresses not only in the emergence of this field of discipline, but also in the circuits of dissemination and reception forms of pedagogical knowledge.

Keywords:

International Congresses; educational knowledge; education system. Argentina.

El papel de los Congresos Internacionales en el proceso de conformación del campo disciplinario de la educación en Argentina (1910-1937)

Claudio Suasnábar
Verónica Cheli

Resumen:

Desde el fin del siglo XIX emerge, en Argentina y en Europa, un campo disciplinario orientado al estudio de los fenómenos educativos, estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, y por otro, a las demandas de calificación profesional. Dicho campo se institucionalizará en las primeras décadas del siglo XX, tanto en el interior como exterior de la universidad, pero en estrecha relación al campo de saberes profesionales. Este proceso de conformación de la educación como un campo disciplinario supone, entre otros aspectos, la constitución de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos especializados) y la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes. Los Congresos Internacionales de Educación se inician en Europa, enfocando distintas temáticas (el niño, pedagogía, psicología y filosofía) y nucleando diferentes públicos (maestros, empleados, médicos e intelectuales) donde participarían numerosos especialistas argentinos. Este trabajo constituye una primera exploración del papel de los Congresos Internacionales no solo en la urgencia de este campo disciplinario sino también de los circuitos de difusión y las formas de recepción de saberes pedagógicos.

Palabras clave:

Congresos Internacionales de Educación; conocimiento educacional; sistema educativo; Argentina.

Introducción

Desde fines del siglo XIX emerge en Europa y Estados Unidos un campo disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos, esto es, especializado en la producción y difusión de conocimiento sobre la educación, estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, y por otro, a las demandas de calificación profesional (HOSFTETTER; SCHNEUWLY, 2002a, 2002b; LAGEMANN, 1997). Ciertamente, este campo disciplinar adoptará distintas denominaciones según los contextos socio-históricos y tradiciones nacionales en que se fueron configurando. Así, *Educational Studies* y *Educational Research* son usuales en el mundo anglosajón, mientras que *Sciences de l'éducation* es propia de la tradición francesa, así como *Pädagogik* (y en menor medida *Erziehungswissenschaft*) en Alemania, o *Onderwijswetenschappen* (ciencias de la educación) en Holanda. En América Latina según las influencias recibidas alternarán entre *Ciencias de la educación* y *Pedagogía* aunque en muchos países ambas denominaciones conviven y se confunden.

Este campo se institucionalizará en las primeras décadas del siglo XX tanto al interior como al exterior de la universidad pero en estrecha relación al campo de saberes profesionales. Así, la expansión de los sistemas educativos generó una fuerte demanda por teoría en la medida que dichos sistemas se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos. La producción teórica no solo expresaba la demanda por legitimar la ideología educativa y la regulación que suponía el gobierno de la educación, sino también respondía a la necesidad de formación y certificación. Dicho proceso se dio simultáneamente a la organización como cuerpos profesionales de los maestros y profesores para defender sus derechos, pero también para mejorar su formación, funciones y estatus sociales (HOSFTETTER; SCHNEUWLY, 2004).

En América Latina, si bien en los últimos años la investigación sobre el origen e institucionalización de la educación como campo disciplinar ha experimentando un auspicioso crecimiento, la mayoría de estos trabajos poco y nada han reparado en la dimensión internacional de estos procesos, concentrándose exclusivamente en estudio de casos nacionales. En este sentido, la preocupación por el estudio de los procesos de difusión global de la escolarización introducidos por la historia comparada de la educación europea no solo ha posibilitado explorar las dinámicas entre las tendencias globales y las apropiaciones locales, sino

también ubica como parte de dichos procesos la institucionalización de la educación como campo disciplinar (génesis del pensamiento educacional y la consecuente emergencia de un cuerpo de especialistas).

En Argentina, como en otros países de la periferia mundial, esta transformación de un ‘cuerpo de saberes referidos a la educación’ en un ‘campo de conocimiento legitimado socialmente’ supuso un proceso de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agentes e instituciones, los cuales se desplegaron tanto en el campo burocrático estatal como en el ámbito universitario. Aunque la investigación educativa en un sentido actual recién comenzará a institucionalizarse en la década de 1960, el despliegue de prácticas profesionales de corte científico y especializadas se apoyó en instituciones, tradiciones y actividades que se estructuraron desde fines del siglo XIX (SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2006).

Con todo, los orígenes de la educación como campo disciplinar en nuestro país todavía constituye un período escasamente investigado por la historiografía educativa, donde solo se encuentran menciones referidas a su institucionalización universitaria (creación de cátedras y departamentos) y al papel de inspectores y funcionarios del gobierno del sistema (CARBONE DE PALMA, 1970; DUSSEL, 1995; SOUTHWELL, 2013). De tal manera, los pocos estudios existentes han indagado el surgimiento de instituciones y agentes sin prestar demasiada atención a dos dimensiones centrales: por un lado, la compleja dinámica de generación del conocimiento educacional que está en la base de la progresiva diferenciación del campo, y por otro, la incidencia de los procesos de difusión y circulación internacional del conocimiento educativo a través de los numerosos congresos desarrollados en este período.

En este sentido, vale recordar que hacia fin de siglo XIX las fronteras disciplinarias del campo educativo no estaban claramente definidas sino por el contrario, formaban parte de la preocupación mayor sobre la infancia que, a su vez, constituía el objeto de reflexión e intervención de distintos campos de conocimientos (medicina, filosofía, psicología, derecho, moral, religión). En rigor, la creación de cátedras debe verse como parte de los esfuerzos por delimitar un cuerpo de conocimientos y saberes cuya legitimidad aún estaba en disputa¹. Lejos de ser una especificidad argentina, esta dinámica expresa a nivel local la

¹ Este fenómeno que no es exclusivo de la educación sino del conjunto de los saberes sobre ‘lo social’ en general.

modalidad que asumió la institucionalización mundial de la educación como campo disciplinar.

Planteado de esta manera, el presente artículo tiene por objetivo por una parte, presentar las principales nociones y categorías teóricas que, a manera de marco de referencia, sustentan un conjunto de investigaciones recientes sobre la emergencia de la educación como campo disciplinar producidos en el mundo académico europeo y anglosajón². Y por otra parte, constituye una primera puesta en práctica de este instrumental, orientado a la exploración de este período de emergencia del campo a partir de los congresos internacionales y la participación de especialistas argentinos. Esta entrada nos posibilitará, a su vez, dar cuenta de los circuitos de difusión internacional y las formas de recepción de saberes pedagógicos a nivel local que, como señalamos, aparecen imbricados en la problemática de la infancia como objeto de reflexión e intervención estatal.

Específicamente, el trabajo analiza los *Congresos Panamericanos del Niño* desarrollados en el período y las discusiones en el *Congreso Científico Internacional Americano* realizado en Buenos Aires en 1910 así como la difusión/recepción que realizarán diferentes publicaciones como *El Monitor de Educación*, las revistas *Archivos de Ciencias de la Educación* (1ra época) y *Humanidades*, ambas de la UNLP.

La educación como campo de conocimiento: Entre el campo profesional y el campo disciplinar

Como fue señalado, la expansión de la escolarización y la construcción del Estado Educador fueron el resultado de la lucha y confrontación de diferentes grupos sociales portadores de visiones, necesidades y capacidades diversas. La emergencia del campo, por tanto, está atravesada por tensiones y conflictos que se revelan tanto en las discusiones epistemológicas y sociopolíticas respecto de las funciones de la escuela y los programas de formación, del carácter práctico o teórico del conocimiento educacional, y de la diferenciación de roles y funciones entre productores y consumidores de conocimiento, entre muchos otros.

Al respecto, la noción de ‘proceso de disciplinarización’ constituye una categoría que permite captar el carácter contradictorio y complejo de la constitución de un campo en la medida que designa una dinámica de

² Para una mirada en profundidad de esta perspectiva véase Suasnábar (2013).

largo plazo, por la cual, ciertos agentes y/o determinadas instituciones gradualmente se van especializando y profesionalizando en la producción de conocimiento. En este mismo proceso, a su vez, se redefinen los objetos de estudio y en muchos casos llega hasta la emergencia de nuevos campos junto a la generación de una nueva comunidad científica. Asimismo, los procesos de disciplinarización presentan una dinámica de diferenciación interna y externa que delimita los dominios y fronteras al interior de un campo en relación a otras disciplinas dentro de lo que podríamos denominar un sistema de disciplinas (STICHWEH, 1994, 2003).

Ciertamente, existen numerosas definiciones de disciplina que se diferencian por enfatizar ciertos atributos (BECHER, 1989), sin embargo, la gran mayoría coincide en señalar al menos cinco dimensiones para el estudio de las disciplinas: 1) una base institucional y la profesionalización de la investigación, 2) la producción de conocimientos especializados que progresivamente se organiza alrededor de una agenda de temas, problemas y metodologías de indagación, 3) la conformación de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos de la especialidad), 4) la presencia de estructuras orientadas formación y socialización de agentes especializados, y 5) la tendencia hacia la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes.

Así, las formas en que se manifiestan estos procesos de disciplinarización pueden seguir diferentes lógicas: una lógica de fisión (fragmentación), algunas veces de fusión (agregación) y otras de **extensión, esto es, de avance sobre un territorio cognitivo ‘virgen’**. Mirado de manera global, los procesos de disciplinarización conllevan un movimiento hacia la consolidación de instituciones específicas (departamentos), roles ocupacionales (profesores, investigadores), instancias de formación y reproducción (cátedras, carreras), todos atributos que marcan grados en el proceso de institucionalización de una disciplina.

Desde esta perspectiva, la especificidad de la educación como campo disciplinar radica en un tipo de emergencia caracterizada por un **‘proceso de disciplinarización secundaria’**. Con esta denominación, Hosftetter y Schneuwly (2002a, 2002b), siguiendo los estudios de sociología de la ciencia de Rudolf Stichweh, aluden a aquellos campos disciplinares que se constituyen a partir de un conjunto de saberes

elaborados en el campo profesional anteriormente constituido³. De tal forma, el campo profesional es condición para el advenimiento de las ciencias de la educación (o su denominación nacional), pero también condiciona su propio desarrollo como un campo científico en términos de sus orientaciones, definición de dominios, problemáticas, métodos, etc. Una consecuencia fundamental de este rasgo es que el desarrollo de la educación como campo disciplinar se produce bajo el signo de una tensión dinámica entre, por un lado, responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa, y por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas.

Esta especificidad de la educación como cuerpo de conocimiento explica en buena medida la complejidad y contradicciones que atraviesa el proceso de conformación como disciplina donde juegan un papel central la constitución de redes, circuitos de difusión y comunicación en especial las revistas y los congresos. Dichas instancias son arenas de disputa por la delimitación de las fronteras y la determinación de los actores legítimos que conllevan la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes.

Como señala Marco Cicchini (2000), entre 1860 y 1910 se realizaron más de 250 encuentros, conferencias y congresos en Europa y Estados Unidos que focalizaban en distintas temáticas desde la educación en general, educación moral y el niño, hasta eventos de psicología y filosofía que incluían el problema educativo, y más específicos de pedagogía (pedología, pedagogía experimental) o ciencias de la educación. A su vez, estos congresos nuclearon diferentes públicos (maestros, funcionarios estatales, médicos, abogados e intelectuales) que ponían de manifiesto una amplia gama de preocupaciones no solamente cognitivas sino profesionales, asistenciales, políticas y sanitarias, entre otras, que acompañaron la constitución de los sistemas educativos. En estos congresos internacionales participarían numerosos especialistas argentinos, quienes posteriormente comenzarían a organizar eventos similares en la región.

³ De manera inversa, un proceso de disciplinarización primaria es cuando el campo profesional se genera a partir de un campo disciplinar pre-existente.

Los Congresos Panamericanos del Niño y la internacionalización de los saberes sobre la infancia

La preocupación por la infancia formó parte de los debates de las primeras décadas del siglo XX en América Latina que, como es sabido, giró sobre cómo deberían desarrollarse las naciones, y cómo gobernar a la población hacia la modernidad, el progreso y la civilización. Así, en el marco de las profundas transformaciones como la consolidación y fortalecimiento de las estructuras estatales nacionales, la expansión de las economías, la afluencia de inmigrantes, la configuración de los sistemas educativos, el crecimiento de las ciudades y la concentración urbana, la **infancia comenzó a ser parte de la llamada ‘cuestión social’, y por tanto, preocupación gubernamental.** Al respecto, existe una amplia bibliografía que aborda la emergencia de la problemática de la infancia en vinculación a la conformación de los Estados Nacionales como parte de una estrategia global de intervención, a través de una red de instituciones cuyo foco era la población en forma general. Por el contrario, son escasas las investigaciones que exploran la configuración de saberes de la infancia como objeto de estudio (KULHMAN JR., 2001; BEZERRA CORDEIRO, 2015)⁴.

En este sentido, pueden ubicarse entre 1880 y 1940 como el período donde comienzan a surgir saberes y agentes sociales involucrados en las intervenciones sobre la infancia, las cuales son la expresión de la circulación de ideas y personas a través de numerosos congresos y publicaciones de revistas, así como también la creación de entidades y sociedades científicas de carácter nacional o internacional. De tal manera, se fue consolidando una nueva forma de interacción entre los conocimientos especializados e intervenciones estatales (NETTO NUNES, 2009).

⁴ Como señala Carli (2002, p. 14), “[...] el campo de estudio de la infancia se problematiza en una zona de cruces disciplinarios; podemos hablar de una construcción transdisciplinaria del objeto [...]”, y nosotros agregamos que también expresa una necesidad socialmente relevante. En este sentido, Fraser (1991) define **‘lo social’ como el espacio donde se confrontan los discursos e interpretaciones** sobre las necesidades, que buscan politizarse, ser consideradas objetos de intervención estatal, entonces la producción del conocimiento social debería buscarse en las necesidades de la burocracia estatal desde fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX dedicada a la elaboración e implementación de las políticas sociales en una disputa entre distintos agentes gubernamentales, intelectuales y juristas o, términos de Bourdieu, entre intelectuales y expertos.

Así, la política de internacionalización de saberes sobre la infancia comienza a consolidarse luego de la Primera Guerra Mundial, con la creación de la Sociedad de las Naciones⁵ (SN) en 1919 que organizó su accionar tomando como referencia a dos organizaciones internacionales: la *Association International pour la Protection de l'Enfance* de 1921 y la *Union Internationale des Secours aux Enfants* de 1919 (SCARZANELLA, 2003). En 1925, la SN adhirió a la 'Declaración de Ginebra', que enumeraba los derechos fundamentales del niño, constituyendo el primer documento internacional en materia de niñez. Por otra parte, invitó a colaborar en sus trabajos a representantes de países no europeos fomentando investigaciones y misiones científicas de sus expertos en Asia y en América Latina.

Los temas de la salud de la infancia fueron centralizados cuando la SN creó en 1926 un *Comité pour la Protection de l'Enfance* (CPE), que funcionó como centro de estudio y documentación, y un *Comité de Hygiène* (CH) de la *Organisation d'Hygiène de la Société des Nations* (OHSN); ambos comités focalizaron sus acciones en temas relacionados a la mortalidad infantil⁶.

En este contexto fueron organizados los Congresos Panamericanos del Niño (CPN) desde 1916 con la intención de reunir estudios e ideas sobre la vida infantil, y proponiendo a los Estados el desarrollo de acciones dirigidas a la infancia. Durante los primeros años, la labor de los CPN estuvo destinada a constituir una nueva categoría: el niño latinoamericano o americano como objeto de análisis y reflexión, y a la vez, como objeto de intervención jurídica y sanitaria en los aspectos de higiene escolar, el raquitismo y las instituciones para menores delincuentes.

Analizando las temáticas tratadas por los CPN, podemos observar cómo la difusión de la medicina social y la noción de ciudadanía impulsaba las elites dirigentes delineo no solo el tipo de intervención sino también la consolidación de distintas representaciones de la infancia. De

⁵ En 1946 se disuelve y pasa a conformarse la Organización de las Naciones Unidas, (ONU).

⁶ En América Latina, una de las primeras preocupaciones de los médicos higienistas era la mortalidad infantil, Argentina fue pionera en la implementación de políticas sanitarias con la creación del Departamento de Higiene en 1880, rápidamente se extendió su accionar al ámbito educativo con la creación del Cuerpo Médico Escolar en 1886.

esta manera, los intereses de la clase dirigente se proyectaron en discursos científicos que, situó la pretendida mejora de la raza dentro de un programa de vasto alcance que abarcó discursos biomédicos, higienistas, poblacionales, y ambientales. Con la ilusión de erradicar las enfermedades como factor degenerativo de la raza, estos discursos quedaron asociados a una patologización de la infancia que demandaba acciones para su regeneración, tales como la mejora del ambiente físico, la importancia de **la familia ‘bien constituida’ y la educación (CHELI, 2013).**

Como señalamos, los antecedentes de los Congreso Panamericano del Niño podemos ubicarlos en los comienzos del siglo XX en Europa (IGLESIAS, 1998). En estos congresos internacionales se trataron temas de la niñez, llamada por entonces genéricamente infancia siendo las áreas de la salud y de la educación aquellas que recibirán especial énfasis. A principios del siglo XX esta práctica se traslada a América Latina, destacándose entre los antecedentes más significativos los que se mencionan a continuación: el Congreso sobre los problemas de la alimentación de la niñez en 1905 realizado en París; el Congreso sobre la Protección a la Primera Infancia en 1907 en Bruselas; el Congreso Nacional sobre el Niño en 1909 llevado a cabo en Washington y el Congreso Científico Internacional en 1910 en Buenos Aires⁷. Otros encuentros fueron: el Primer Congreso Internacional de Tribunal de Menores en París en 1912; el Primer Congreso de Protección a la Infancia en Bruselas en 1913 y el Primer Congreso Nacional del Niño en Buenos Aires en 1913.

En particular, los Congresos Panamericanos del Niño (CPN) abarcaron el período de 1916–1935, en el cual se realizaron los siete primeros encuentros panamericanos, los tres primeros se denominaron Congresos Americanos del Niños, y a partir del cuarto comienzan a llamarse Congresos Panamericanos del Niño. Dentro de estos congresos se proyectó la creación de la Oficina Internacional Panamericana del Niño con sede en Montevideo, la cual en agosto de 1925 fue rebautizada Instituto Internacional de Protección a la Infancia⁸ (IUPI), como un intento de institucionalizar y hacer más eficaz el movimiento de profesionales y de

⁷ En este último se aprueba la propuesta para la realización del Congreso Americano del Niño bajo los auspicios de la Sociedad Científica Argentina que se realizó en 1911.

⁸ Esta institución continúa funcionando hasta el presente con el nombre de Instituto Interamericano del Niño.

políticas gubernamentales de las Américas en los diversos campos del **conocimiento relacionados con la problematización de la infancia ‘menos favorecida’**.

La creación del IUPI coincidió con la primera conferencia en América Latina de la SN organizada por el Comité de Higiene, *Conférence des Experts Hygienistes en Matière de Protection de la Première Enfance*, contaba con la presencia de dos dirigentes de la Organización de Higiene de la Sociedad de las Naciones: el danés Thorval Madsen, y el director médico, el polaco Ludwik Witold Rajchman. En esta reunión se estableció que el estudio sobre la mortalidad infantil se llevaría a cabo al año siguiente en cuatro países: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. En el encuentro también se trataron temas sobre la desnutrición vinculándola a la mortalidad infantil, tema que estuvo a cargo del profesor Tadasu Saiki de Tokio, experto en nutrición.

Los temas prioritarios de los Congresos Panamericanos del Niño explorados en las actas de los mismos estuvieron en sintonía con los que se trataron a nivel internacional y las discusiones generadas en Ginebra. La lista de temas fueron salud, higiene, la educación, el derecho y la asistencia social, todos desde una mirada eugenésica, cuestiones relacionadas a las preocupaciones de los gobiernos (Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, Cuba, Perú, México, Caracas, Panamá, Bogotá y Bolivia). Asimismo, en estos congresos se generaron información y formularon recomendaciones tendientes a resolver los problemas planteados, y a la vez, conformaron un espacio en el cual se fueron plasmados los diversos niveles alcanzados por los países americanos en el desarrollo de sus políticas hacia la infancia. Por este motivo rápidamente se sumaron varios delegados de gobiernos. El cuadro que sigue muestra claramente las secciones de trabajo de los distintos CPN.

Cuadro 1 – Congresos Panamericanos del Niño 1916–1935. Sedes y secciones temáticas

Congreso	Fecha	Ciudades	Secciones
I	1916	Buenos Aires	Derecho - Legislación industrial – Higiene - Psicología y antropometría - Educación - Asistencia a la madre y al niño - Sociología.
II	1919	Montevideo	Medicina - Higiene y asistencia - Sociología y legislación - Educación.
III	1922	Rio de Janeiro	Medicina - Pedagogía - Higiene y asistencia - Sociología y legislación.
IV	1924	Santiago	Medicina - Higiene - Sociología - Legislación.
V	1927	La Habana	Medicina - Higiene - Sociología - Educación - Psicología - Legislación.
VI	1930	Lima	Medicina - Higiene - Higiene y asistencia - Educación - Legislación.
VII	1935	México	Pediatría médica - Pediatría y ortopedia - Higiene Infantil - Asistencia y servicio social – Legislación - Educación

Fuente: Elaboración propia

Como señala Anne-Emanuelle Birn, los CPN consolidaron la internacionalización de una elite latinoamericana, principalmente de médicos:

Las élites médicas en todo el continente americano recibieron capacitación avanzada en Europa en este período, haciendo contactos, asistiendo a congresos, agregándose a redes de investigación científica, promoviendo encuentros regionales panamericanos de salud pública y medicina, y presionando a sus gobiernos a ampliar las actividades (apud NETTO NUNES, 2010, p. 279).

Entre los numerosos integrantes de esta élite puede mencionarse a la destacada médica y feminista uruguaya Paulina Luisi miembro del Instituto Internacional de Protección a la Infancia (IUPI) y del *Comité pour la Protection de l'Enfance* (CPE). Al Dr. Genaro Sisto que realizara viajes

intercontinentales en misiones de estudio e investigación en 1902 presentando en el Congreso de Medicina realizado en Madrid un trabajo sobre **higiene infantil escolar con el título ‘Escuelas Preventivas Infantiles’**. Otro destacado especialista Octavio Bunge publica en 1908 los trabajos de Lorenzo Guliano de Turín y discípulo de Lombroso sobre los idiotas, presentados en V Congreso de Psicología Comparada, celebrado en Roma. La articulación entre el saber médico y el poder político resulta clara en la intervención de Manuel Fresco, quién además de político conservador era médico higienista que cuando fue Gobernador de la provincia de Buenos Aires introdujo en el contexto nacional la biotipología ideada por el italiano Nicolás Pende, disciplina inspiradora del dogma político de Benito Mussolini (CHELI, 2013)⁹.

Ciertamente, los médicos y el saber médico ejercieron una fuerte influencia en los debates sobre la infancia y la agenda de preocupaciones de los CPN pero no fueron los únicos actores, puesto que este circuito interregional reunía diversas especialidades en una única reunión intelectual y científica. El cuadro siguiente presenta la distribución de cargos según género y el área de saber, el cual mirado de conjunto muestra que si bien los abogados y juristas superaban levemente en número a los médicos, estos últimos casi monopolizan los cargos de presidente y vicepresidente. También resulta interesante el alto porcentaje de participantes (40 %) sin una clara definición disciplinar, lo cual pone de manifiesto que la infancia constituía una preocupación ampliamente extendida. Por su parte, los agentes provenientes de la educación conforman un grupo heterogéneo donde conviven expertos, funcionarios y maestros.

⁹ El Doctor Mariano Castex de la Cátedra de Clínica Médica de la Universidad de Buenos Aires en 1932 invita al Dr. Pende a Buenos Aires. Ese mismo año el presidente de la Nación General Uriburu envió en misión oficial a los médicos Arturo Rossi y Octavio López a Italia para estudiar las políticas eugénicas de este país. Como producto de ese viaje en 1932 se conformaba la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (AABEMS) “[...] entidad autónoma aunque sostenida económicamente por el Estado hasta producirse su integración absoluta a la esfera pública en 1943” (MIRANDA; VALLEJO, 2005, p. 159-160).

Cuadro 2 – Congresos Panamericanos del Niño 1916–1935. Distribución de cargos según género y el área de saber

		Género		Área de saber			
Cargo/ Función	Total	Hombre	Mujer	Médico	Educación	Derecho	No definidos
Presidente	9	7	2	4	0	0	5
Vice-P	19	17	2	5	5	4	5
Secretarios	17	11	6	6	1	2	8
Vocal	72	62	10	9	13	22	28
Tesorero	7	6	1	1	1	1	4
Total	124	103	21	25	20	29	50
%	100	83	17	20	16	24	40

Fuente: Elaboración propia.

Cabe agregar que los CPN no solo fueron ámbitos de debate y formulación de recomendaciones a los gobiernos sino también se orientó a crear un centro de estudios y de documentación de materiales producidos por los organismos responsables de la infancia de los Estados miembros, concentrar publicaciones, estadísticas demográficas y resultados generales sobre diversas cuestiones referidas a la defensa del niño. Asimismo, tuvo a su cargo las tareas de coordinar y proponer la realización de los congresos, y promover la cooperación intergubernamental. Precisamente de estas finalidades nace el IUPI, órgano de carácter oficial interamericano de gestión compartida entre gobiernos, que cumplió un papel central en la circulación de ideas y estímulo de acciones y proyectos dirigidos, directa o indirectamente hacia la infancia, así como también continúa la tarea de producción de información estadística y recopilación de legislaciones y prácticas.

El Congreso Científico Internacional Americano de 1910 en Buenos Aires: un espacio de configuración de las disciplinas

Ciertamente, los CPN jugaron un papel central no solo en la tarea de instalar la preocupación estatal sobre este segmento de la población sino también en la circulación e internacionalización de los saberes sobre la

infancia. De tal modo, este campo problemático constituyó una de las arenas de disputa entre distintos actores, profesiones y conocimientos que explican el carácter embrionario de la educación como una disciplina de fronteras difusas.

Con todo, los CPN no fueron el único ámbito por donde se fue definiendo y delimitando la educación, sino también merece destacarse el Congreso Científico Internacional Americano (CCIA) desarrollado en Buenos Aires en 1910. Prueba de la importancia para los nacientes estudios educativos son las crónicas que publicará la revista Archivos de Ciencias de la Educación (1ra época) donde, como se verá más adelante, resulta perceptible otros frentes de disputa en la configuración de la disciplina.

El Congreso Científico Internacional Americano fue parte de los festejos del Centenario de la Independencia que impulsó la elite político intelectual de la generación del 80 como un espacio público para la ciencia donde las distintas asociaciones científicas mostraron sus vínculos y relaciones internacionales. Asimismo, este congreso constituye un antecedente directo de los CPN puesto que en las actas del CCIA se propone la realización del Primer Congreso Nacional del Niño¹⁰ con sede en Buenos Aires bajo la organización de Julieta Lanteri y Raquel Camañas, ambas de activas militantes socialistas.

Los preparativos del Congreso fueron motivo de disputa entre las distintas asociaciones científicas que planteaban la realización de eventos específicos, cuestión que finalmente saldará el gobierno nacional, encargando la organización a la Sociedad Científica Argentina la realización de un único congreso con diferentes secciones. Así, entre los días 10 al 25 de julio de 1910 sesionará el Congreso en el anfiteatro de la Facultad de Filosofía y Letras. Tal como se señala en el discurso de apertura, los participantes del congreso son:

Hombres consagrados a la investigación científica y algunos a la espera de conclusiones precisas para aplicaciones en la organización política y social, tenemos la ocasión de manifestarnos, recíprocamente, sentimientos amistosos

¹⁰ Los temas tratados en este Primer Congreso Nacional del Niño se dividieron en las siguientes secciones: Derecho, Higiene, de Cultura y Educación, Psicología, Asistencia a la madre y al niño. Sección Informaciones en *Archivo de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo XII, 1913, UNLP, p. 362.

y darnos palabra de asistencia mutua y de cordialidad sincera, en los fines generosos que nos mueven (RIVAROLA, 1910a, p. 381).

En rigor, esta caracterización de los participantes da cuenta de la diversidad de actores que incluía desde adherentes particulares hasta miembros que podían representar sociedades científicas, Estados Nacionales, unidades administrativas del Estado, municipios, instituciones técnicas y científicas y sociedades e instituciones internacionales. Al respecto, el diario La Nación destacaba que las delegaciones extranjeras estuvieran representadas por almirantes, generales, senadores, asesores técnicos, decanos de facultades y profesores.

El Congreso tuvo las siguientes secciones: ingeniería, ciencias físicas y matemáticas, ciencias químicas, ciencias geológicas, ciencias antropológicas, ciencias biológicas, ciencias geográficas e históricas, ciencias jurídicas y sociales, ciencias militares, ciencias navales, ciencias psicológicas, ciencias agrarias. En este trabajo nos dedicaremos a explorar la sección de *Ciencias Psicológicas* que estuvo a cargo del Dr. Horacio Piñeiro e inaugurada por El Dr. Rivarola, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata y primer catedrático de Psicología en las universidades argentinas.

La sección Ciencias Psicológicas fue el primer congreso de Psicología de América del Sur donde concurrieron representantes de las Universidades de Chile, Colombia, México, Francia, España, Perú y Uruguay. Entre los trabajos presentados merecen destacarse los del laboratorio de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, el de psicología de la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata, el de Córdoba y Santiago de Chile. La fuerte presencia de estos laboratorios pone de manifiesto cómo la psicología experimental desarrolló numerosas investigaciones no solo demostrativas sino también aplicativas, rasgo que independiza en cierto modo, el pensamiento americano de la experiencia y reflexión en Europa.

Las investigaciones americanas, a diferencias de las europeas, realizaron estudios de psicología comparada entre la investigación clínica y la experimental para el conocimiento del sujeto, del grupo y sus aplicaciones, tales como las llevadas a cabo por Senet, Caudri, Moreno entre otros, dando un valor central a la psico-estadística y a los datos antropométricos.

En el cierre de la sección ciencias psicológicas estuvo a cargo del el Dr. Rivarola, quien expresó:

Me refiero hablar en plural, de *Ciencias Psicológicas*. Se creería que el particularismo independiente se ha acentuado con la florecencia de nuevas organizaciones parciales del saber. En ello pueda verse, en cambio, la infinita variedad de facetas que ofrece la contemplación del todo. El todo es orgánico y subsiste aunque sus divisiones internas se llamen: sub secciones de psicología experimental, anatomía y fisiología del sistema nervioso, psico-física, psicología infantil, pedagógica, antropometría, y psicología didáctica, de psicología aplicada a la psiquiatría, a las ciencias jurídicas, criminal, legal, etc. (RIVAROLA, 1910b, p. 388).

Con esta cita podemos observar aquello que mencionamos en la introducción respecto de los procesos de disciplinarización de un campo de conocimiento como una dinámica de diferenciación interna y externa que delimita los dominios y fronteras al interior de un campo en relación a otras disciplinas dentro de un sistema de disciplinas. En este caso Rivarola realiza una doble operación: por un lado, define el campo internamente como una matriz disciplinar las ciencias psicológicas (conjunto de sub-disciplinas), y externamente diferenciándolas de otras disciplinas (las ciencias antropológicas, las ciencias geográficas e históricas, y ciencias jurídicas y sociales). Por los mismos años Emile Durkheim (1975) definiría el campo en los mismos términos, pero bajo la matriz disciplinar de Ciencias de la Educación.

En el marco de esta definición, ¿cómo caracteriza Rivarola a la pedagogía? En las palabras de cierre de la sección Ciencias Psicológicas encontramos una clara formulación al respecto:

Tomaré el ejemplo de la pedagogía que necesita datos precisos de la psicología infantil, pero como ella misma tiene una finalidad que se determina por el destino de la educación, necesita de la ética, de la sociología, de la política, de cualquier ciencia que se ocupe del hombre en la actividad social. Conozco pedagogos, que por sí mismos se hacen antropólogos y psicólogos, para encontrar el fundamento de su propia ciencia, como otros se convierten en sociólogos para encontrar los fines de la educación e inferir de ellos los medios de alcanzarlos; pero no conozco ningún trabajo metódico, individual o

colectivo, por el cual, en pedagogía se haya comenzado por demandar a las ciencias éticas la determinación de los fines de la educación (RIVAROLA, 1910b, p. 389–390).

Como vemos la definición plural del campo de Rivarola expresa en buena medida la concepción dominante de lo que Ricaurte Soler (1968) denomina ‘cientificismo’ (creencia en la necesidad de extender el método científico a todos los dominios) diferenciándolo del ‘positivismo’ (creencia en que el conocimiento se funda sobre las ciencias experimentales). En este sentido, Rivarola no subsume el campo en la psicología experimental sino que ésta es parte de un conjunto de subdisciplinas que tienen en común el método científico. Planteado de esta manera, la entidad de la pedagogía solo se legitima como subsidiaria de las ciencias éticas, por cuanto su lugar en las ciencias psicológicas es la determinación de los fines de la educación.

Recuperando una mirada global a nuestra problemática, podemos decir que las fronteras disciplinarias del campo educativo no estaban claramente definidas y, a su vez, constituía el objeto de reflexión, disputa e intervención de distintos campos de conocimientos como fueron la ética, sociología, política, psicología, antropología, entre otros. En este sentido, el circuito de congresos desarrollados en el período explorado nos revela las confusas fronteras de los distintos campos del conocimiento sin una diferenciación precisa de las disciplinas en la incipiente aparición el campo educativo. A su vez, esta baja diferenciación también se expresa en los agentes intervinientes tales como maestros, inspectores, intelectuales, burócratas estatales y sectores pertenecientes a la sociedad civil.

El estudio de este tipo de sociabilidad internacional, como señala Asúa (2012a, 2012b), requiere considerar múltiples sujetos e instituciones vinculados con el trabajo científico o técnico, y no puede ser limitada a las relaciones entre Estados como en el caso de los congresos internacionales. A principios del siglo XX, la ciencia en América Latina era una actividad todavía poco institucionalizada, con escaso apoyo del Estado, resultado de esfuerzos aislados y con poca capacidad de contribuir para el desarrollo del conocimiento.

Pareciera que la política de internacionalización refirió a la ciencia como una actividad neutral de acuerdo a los ideales universales de la ciencia y su independencia de la arena política de acuerdo a los ideales de civilización y progreso de las naciones. Al respecto lo paradójico fue que

se manifestaron en estas reuniones una pérdida de poder en las instituciones y sujetos dedicados a la ciencia y un mayor protagonismo de los Estados en la aprobación de las recomendaciones.

A modo de conclusiones

Como señalamos en la introducción, uno de los objetivos del trabajo fue realizar una primera exploración del momento de surgimiento del conocimiento educativo en Argentina durante las primeras décadas del siglo XX, cuando todavía no puede ser caracterizado como un campo disciplinar. En ese sentido, la noción de proceso de disciplinarización como marco de referencia nos permitió captar el carácter híbrido, heterogéneo y contradictorio de lo que podríamos denominar ‘espacio o territorio de emergencia’ donde se irá –con el tiempo– configurando en un campo disciplinar.

Precisamente la elección de los congresos como ámbitos de sociabilidad y circuitos de difusión y comunicación de conocimientos constituyen una fuente invaluable para explorar los prolegómenos de la educación como campo disciplinar. De tal manera, los congresos nos posibilitaron analizar, por un lado, los circuitos de difusión internacional y las formas de recepción de saberes pedagógicos a nivel local y su estrecha imbricación con la problemática de la infancia como objeto de reflexión e intervención estatal. Y por otro, profundizar en las disputas por delimitar fronteras y dominios de conocimiento como expresión de los procesos de diferenciación interna y externa que recorren la emergencia del conocimiento educativo y su progresivo (aunque no lineal) proceso de institucionalización como campo disciplinar.

Asimismo, el análisis de los participantes, las temáticas y discusiones desarrolladas en los congresos internacionales nos revelaron otra dimensión de estos eventos como un espacio político cultural de legitimación y cruce entre los saberes sobre la sociedad y las prácticas de intervención estatal. Como señalan Plotkin y Zimmermann (2012), los conocimientos sociales se constituyen en saberes del Estado, saberes expertos y operativos por una demanda estatal pero que, a la vez, son parte del mismo proceso de conformación del Estado moderno. Más aún, la emergencia de estos saberes del Estado conlleva también el surgimiento de una elite intelectual encargada de producir, transmitir y aplicar estos conocimientos especializados, los cuales (por efecto de la circulación y

recepción) se constituirán y legitimarán en diálogo entre lo local y lo global.

En este sentido, los Congresos Panamericanos del Niño y el Congreso Científico Internacional Argentino congregaron una amplia participación de figuras destacadas provenientes de variados ámbitos: estatales, privados, de la sociedad civil, de la ciencia y la universidad, y portadores de diferentes campos de conocimientos. Por ello, no es casual que el proceso de disciplinización del conocimiento educativo este atravesado por disputas y tensiones por la jerarquización de saberes y la delimitación de fronteras disciplinares entre saberes médicos, jurídicos, psicológicos, filosóficos y pedagógicos. Una consecuencia de estos rasgos es la dificultad para delimitar un afuera y un adentro de la disciplina educativa, así como también las fronteras geográficas de la producción del conocimiento educativo.

Las consideraciones anteriores vienen a reforzar el argumento respecto de que el proceso de disciplinamiento y la institucionalización del conocimiento educativo no fue privativo del ámbito universitario, por el contrario estuvo fuertemente ligado a las demandas sociales que planteaba la expansión del sistema educativo y la obligatoriedad de la educación. De tal manera, los problemas del gobierno y la regulación como dimensión político-estatal están en la base del surgimiento y expansión de saberes técnico-profesionales que nutrirán la progresiva institucionalización de la educación como campo disciplinar.

Bibliografía

ASÚA, M. La Ciencia del Centenario. Las discusiones del Congreso Científico Internacional Americano de 1910. *Revista Ciencia Hoy*, Buenos Aires, v. 21, n. 126, p. 14-20, abr./mayo 2012a.

ASÚA, M. La fiesta de la Ciencia del Centenario. El Congreso Científico Internacional Americano de 1910. *Revista Ciencia Hoy*, Buenos Aires, v. 21, n. 125, p. 18-24, oct./nov. 2012b.

BECHER, T. *Tribus y territorios académicos*. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa, 1989.

BEZERRA CORDEIRO, A. *Luz e caminho aos pequenos*: Os Primeiros Congressos Americanos da Criança e a Panamericanização dos Saberes

sobre a Infância (1916 a 1922). 2015. 379 f. Teses (Doctorado en Educación)–Universidad Federal del Paraná, Curitiba, 2015.

CARBONE DE PALMA, G. Notas para la historia del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n. 1, p. 10–21, abr. 1970.

CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política*. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: UBA; Miño y Davila Editores, 2002.

CHELI, M. V. *La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880–1952)*. 2013. 180 f. Tesis (Maestría en Educación)–Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2013.

CICCHINI, M. Research on scientific foundations and disciplinary boundaries of the sciences of education within International congresses (1908–1937). In: CONGRÈS DE L'EUROPEAN SOCIETY FOR THE HISTORY OF THE HUMAN SCIENCES (ESHHS), 20., 2000, Amsterdam. Disponible en: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/erhise/ESHHS2001_2.html>. Acceso en: 27 jun. 2015.

DURKHEIM, E. Naturaleza y método de la pedagogía. In: DURKHEIM, E. (Ed.). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península, 1975. p. 43–72.

DUSSEL, I. Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, n. 23, p. 55–82, 1995.

FRASER, N. La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Revista Debate Feminista*, México, año 2, n. 3, p. 10–21, 1991.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. *Science(s) et l'éducation 19–20 siècles*. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Bern: Peter Lang Editions scientifiques européennes, 2002a.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of their Development. Introduction. *European Educational Research Journal*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 3–26, 2002b.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, London, v. 40, n. 5–6, p. 569–589, 2004.

IGLESIAS, S. *Un viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del Niño*. Montevideo: IIN/OEA, 1998. Disponible en: <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/CursosProder2004/Bibliografia_genero/UT1/Lectura.1.6.pdf>. Acceso en: 26 jun. 2015.

KULHMAN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LAGEMANN, E. Contested terrain: A History of Educational Research in United States, 1890–1990. *Educational Research*, Maryland, v. 26, n. 9, p. 5–17, 1997.

MIRANDA, M.; VALLEJO, G. (Comp.). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. 670 p.

NETTO NUNES, E. S. La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916–1940). In: SOSENSKI, S.; JACKSON ALBARRÁN, E. (Coord.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. Entre prácticas y representaciones. 2010. p. 273–302. Publicación on line UNAM. Disponible en: <<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada011.pdf>>. Acceso en: 26 jun. 2015.

NETTO NUNES, E. S. *A infância como portadora do futuro na América Latina 1916–1948*. 2009. 314 f. Teses (Doctorado en História Social)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponible en: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/69543/eduardo-silveira-netto-nunes/>>. Acceso en: 26 jun. 2015.

PLOTKIN, M.; ZIMMERMANN, E. *Los Saberes del estado*. Buenos Aires: Edhasa, 2012.

RIVAROLA, R. Discurso de Apertura al Congreso Científico Internacional Americano. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Universidad Nacional de La Plata, tomo VII, p. 381-384, 1910a.

RIVAROLA, R. Cierre de la Sección Ciencias Psicológicas. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Universidad Nacional de La Plata, tomo VII, p. 385-389, 1910b.

SCARZANELLA, E. Los *pibes* en el Palacio de Ginebra: las investigaciones de la Sociedad de las Naciones sobre la infancia latinoamericana (1925-1939). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina*, Tel Aviv, v. 14, n. 2, p. 5-30, 2003.

SECCIÓN INFORMACIONES. *Archivo de Pedagogía y Ciencias Afines*, Universidad Nacional de La Plata, tomo XII, p. 362, 1913.

SOLER, R. *El positivismo argentino*. Buenos Aires: Paidós, 1968.

SOUTHWELL, M. Schooling and Governance: Pedagogical Knowledge and Bureaucratic Expertise in the Genesis of the Argentine Educational System. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, London, v. 49, n. 1, p. 43-55, Feb. 2013.

STICHWEH, R. La structuration des disciplines dans les universités allemandes du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, Paris, n. 62, p. 55-73, 1994. Dossier Les universités germaniques. XIXe -XXe siècles.

STICHWEH, R. Differentiation of scientific disciplines: causes and consequences. In: *ENCYCLOPEDIA of Life Support Systems*. Paris: Unesco, 2003. Disponible en: <http://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/23_stwdisciplines.eolss.pdf>. Acceso en: 27 jun. 2015.

SUASNÁBAR, C.; PALAMIDESSI, M. El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, Bogotá, v. XVIII, n. 46, p. 61-77, 2006.

SUASNÁBAR, C. La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, DF, v. XVIII, n. 59, p. 1281-1303, oct./dic. 2013.

Endereço para correspondência:

Claudio SUASNÁBAR
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Universidad
Nacional de La Plata. Buenos Aires –Argentina
E-mail: csuasnabar@gmail.com

Verónica CHELI
Filiación institucional: Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas
(CONICET) Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires –Argentina
E-mail: veronicacheli@hotmail.com

Submetido em: 03/03/2015

Aprovado em: 16/05/2015

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
--