

Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo

Myriam Southwell

Archivos de Ciencias de la Educación, Año 8, N° 8, 4° Época, 2014. ISSN 2346-8866

<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

DOSSIER

**Cien años de Ciencias de la Educación (1914-2014)/
One hundred years of Educational Sciences (1914-2014)**

Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo

Myriam Southwell

CONICET/Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Cita sugerida: Southwell, M. (2014). Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. Archivos de Ciencias de la Educación, (8). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a06>.

Resumen

El presente artículo tiene la intención de presentar una reseña sintética del derrotero de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP desde 1914 y hasta la finalización de la última dictadura militar. A partir de allí, buscaremos mostrar diversos modos en que ese ámbito institucional se posicionó, analizó e intervino en relación a la situación, problemas y demandas de los distintos niveles del sistema educativo.

Palabras clave: Historia; Ciencias la educación; Interacción con el sistema educativo.

One hundred years of educational sciences: between pedagogical sources and the relationship with school system

Abstract

This article presents in a summarized way the history of the Department of Educational Sciences, during a long period: from 1914 to the end of the last dictatorship. Then, its focus on the relationship between that institution and educational system in all its levels and modalities. There is a question crossing the hole article related to the way in wich Department of Educational Sciences analysed and proposed debates, and reforms linked to problems and demands of schools.

Key words: History; Educational sciences; Relationship with educational system.

"Ya había transcurrido la primera década del siglo cuando el ilustre profesor de Derecho se asomó al gabinete psicopedagógico, en el cual un gallardo mozo, de blanco guardapolvo y de ya atildados bigote, veía cómo en el ahumador tambor la aguja iba grabando los signos de un músculo fatigado. El joven investigador, Alfredo L. Palacios, que poco después enfrentaría a su maestro desde la banca parlamentaria, indicóle a Carlos Saavedra Lamas el despacho donde Víctor Mercante atendía la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; en ella se habían concitado las más ilustres figuras del conservadorismo liberal y de iconoclastas adalides del verbo del novecientos. [...] Don Víctor Mercante [...] asumió la conducción técnica en el sitial desde el cual dieron tanto al país, maestros que fueron profesores en nuestra casa: Pascual Guaglione, Juan Mantovani y Juan Cassani."

José M. Lunazzi, 1967.



El presente artículo tiene la intención de presentar, en primer lugar, una reseña sintética del derrotero de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (de ahora en adelante, UNLP)¹ a lo largo del siglo XX y, a partir de allí, mostrar diversos modos en que ese ámbito institucional se posicionó, analizó e intervino en relación a la situación, problemas y demandas de los distintos niveles del sistema educativo.

Entre universitarios y normalistas

La carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP, se fundó en 1914 junto a la Facultad del mismo nombre, a partir de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales que había sido creada en 1906. Esa Sección Pedagógica fue la cuna del campo pedagógico en la UNLP, desde donde extenderán su influencia al resto del país. El propósito de su fundación fue el de “formar el cuerpo docente de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales e Institutos” (Castiñeiras, 1985:49) así como la capacitación pedagógica de quienes se formaban en disciplinas específicas dentro de la Universidad. Sus asignaturas eran *de observación y aplicación*. Víctor Mercante fue el Decano de la Facultad recién fundada y Alejandro Carbó su Vicedecano. En 1920 la Facultad transformó su nombre al de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La formación de la joven Facultad de Ciencias de la Educación se enmarcaba en una tradición psicopedagógica científica basada en la psicología experimental, en la que siguió -aunque de manera diferente- la línea “positiva” trazada por Pedro Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná, en las dos primeras décadas del siglo contaba con tres cursos de psicología que constituían el eje de la formación: psicopedagogía, a cargo de Víctor Mercante hasta 1922, psicología anormal, a cargo de Rodolfo Senet, y psicología que tuvo como titular a Enrique Mouchet entre 1921 y 1930. En esos años, pensadores como José María Ramos Mejía, José Ingenieros, Carlos Octavio Bunge, Agustín Álvarez, J. Alfredo Ferreira, José Nicolás Matienzo y Rodolfo Rivarola entre otros, concibieron la conformación de una nación repartiéndose entre las actividades médicas destinadas al control de la salud pública, la clínica, ideas jurídicas asociadas con un análisis ideológico moralista, la difusión de las ideas darwinianas, la aplicación de prescripciones lombrosianas, todas ellas relacionadas con el sistema educativo nacional. Debe decirse también que este modelo médico sufrió una transformación en el lenguaje escolar, tomando características propias y peculiares en diálogo con la escolarización. También, como lo ha caracterizado Inés Dussel en este mismo dossier, había en ellos una apuesta por la enseñanza y la superación del determinismo biológico.

Berta P. de Braslavsky, caracterizó a un importante núcleo de la influencia positivista a la Universidad de La Plata en lo que ella ha denominado “*la comunión entre los ‘universitarios’*”

y los *'normalistas'*". Asimismo plantea que esta convergencia pudo darse por las *"inconsistencias de ambas [corrientes] con sus inspiradores originales"* (Perelstein, 1952). Allí surgen dos elementos que son centrales y que recorrerán este artículo; por un lado, esta conjunción entre el desarrollo más científicista enhebrado con esa identidad tan típicamente escolar como fue el normalismo, marca una constante que reaparecerá a lo largo de esa historia y se traducirá en la permanente interpelación con los aconteceres del sistema educativo. El segundo aspecto, se desprende de lo anterior y remite a un rasgo más conceptual referido a que nos preocupa señalar cómo la articulación de lógicas, ideas y experiencias han generado construcciones de enorme potencialidad, por lo que no priorizamos identificar "expresiones puras" o subrayar sus características más esenciales, sino destacar la eficacia del resultado de las articulaciones.

Estos educadores más vinculados al ámbito universitario posicionaron al niño en el lugar central de la acción educativa. Rodolfo Senet planteaba que era necesario estudiar "menos a la pedagogía clásica y más al alumno". Para ello elaboró escritos altamente prescriptivos en los que indicaba como debían ser los métodos, el edificio escolar, el mobiliario, los registros de asistencia, el material didáctico, etc. (Senet, 1928). Tal vez este deslizamiento haya ido planteando una diferencia en relación al normalismo, que situaba al docente como norma de conocimiento y moralidad, en el centro del proceso formativo. Para esa elaboración, Senet hacía propios los principios pestalozzianos según los cuales las facultades debían cultivarse en su *"orden natural"*, comenzar por los sentidos, dividir las cosas en sus partes componentes, proceder *"paso a paso"*, pasar de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. *"La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar, sino la que el alumno puede recibir"* (Senet citando a Pestalozzi, 1928:60).

La psicología que fundamentaba sus propuestas y prácticas era la psicología de las facultades. Desde esta perspectiva el hombre nacía con una serie de las facultades que debían desarrollarse mediante el ejercicio: pensar, razonar, memorizar, percibir, etc. Mercante también articulaba bases del pensamiento herbartiano con corrientes más puramente psicológicas como la psicología de Wundt. De los desarrollos teórico-instrumentales europeos, la pedagogía positivista argentina parece haber tomado sus rasgos de experimentalidad y su preocupación por la detección y atención de los individuos anormales, lo que derivó en una proliferación de tipologías diversas para el análisis de una población más amplia que aquella clasificada originariamente como anormal.

Cuando se crea la Facultad de Ciencias de la Educación entre sus fundamentos se encuentra la intención de que tuviera -como "sus hermanas de curriculum"- un laboratorio donde "se investigara la verdad" (Archivos, I: 1914). Mercante detallaba como el laboratorio de psicopedagogía estructuraba sus investigaciones alrededor de cuestiones tales como *la*

lectura mecánica y la imaginación reproductora. De esta manera se insertaba en el trabajo de numerosas escuelas de La Plata y prescribía “la verdad metodológica” a partir de desarrollar una psicoestadística que permitía medir. Una de las preocupaciones centrales en esa confluencia intelectual fue el de la cientificidad de la pedagogía y su legitimación, elemento de permanente cuestionamiento y revisión en el debate teórico, hasta nuestros días. A la vez, valoraban lo que entendían como funciones profilácticas y terapéuticas de la educación, enfoque que privilegiaban frente a las pedagogías tradicionales. Como afirma Inés Dussel (1997) el intento de Mercante fue el de alcanzar un nuevo código de determinación curricular en una ciencia pedagógica, con base psicológica y desde allí discutía con el curriculum humanista enciclopédico.

Mercante, a la vez, fue Director General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial- y desde ese lugar formuló la reforma educativa que llevó adelante el Ministro Saavedra Lamas en 1915, durante la presidencia de Victorino de La Plaza. En ella, logró plasmar esta intención de diversificar los recorridos de la escolaridad desde muy temprana edad. La Revista *Archivos* de 1916, se iniciaba con una nota homenaje ofrecida al Ministro, donde Mercante, la publicación y el cuerpo docente de la joven Facultad de Ciencias de la Educación, sentaban su posición en apoyo al Ministro.

La Paidología

Otra figura relevante que articuló diversas tradiciones académicas y constituye un nexo entre diferentes períodos de la Facultad, fue Alfredo Calcagno, quien desarrolló un complejo vínculo entre Psicología y Ciencias de la Educación, también con una trayectoria entre el claustro universitario y los demás circuitos del sistema educativo. Estudió en la Escuela Normal de Mercedes, que Mercante dirigía y orientado por éste ingresó a estudiar en la Sección Pedagógica platense. En 1913 obtuvo una beca para estudiar en la Facultad Internacional de Paidología de la Universidad Libre de Bruselas (Lunazzi, 1965). En 1914 debió regresar a causa de la invasión alemana (Depaepe, 1993), comenzando su carrera docente en la recién creada Facultad de Ciencias de la Educación (Dagfal, 1996).

Con el nombre de paidología la “escuela de La Plata” incorporaba la definición que en la Universidad de Bruselas, desarrollaba Iozefa Loteyko en 1906. Era una psicología pedagógica como la aplicación de un tipo de psicología experimental, sus temas eran la higiene escolar, la antropometría, la fisiología, la psicología del niño anormal y normal, la “psicología animal”, la pedagogía del niño normal y anormal, la “síntesis social” y la antropología e historia del niño. En suma, el centro de la indagación era el niño en situación de aprendizaje escolar.

Entendían al laboratorio como el complemento indispensable para la enseñanza que buscaba su fundamento en la investigación empírica:

“[...] Es hora ya de que las escuelas normales se preocupen de dar a sus alumnos la correspondiente preparación teórico-práctica en cursos especiales de ciencias paidológicas (higiene escolar, psicopedagogía, pedagogía experimental, ortofrenia o pedagogía médica, eugenismo, etc.), que deben formar parte del ciclo de preparación profesional aún no establecido desgraciadamente en los planes de formación de dichos institutos” (Calcagno, 1921a: 464).

En el curso de Psicopedagogía, cuyo objeto primordial es dar un fundamento científico a los métodos y procedimientos de educación y de instrucción con el conocimiento de las aptitudes del educando, realizamos integralmente el estudio experimental del sujeto escolar, considerado aislada y colectivamente, en su triple aspecto clásico -físico, intelectual y moral- y en el conjunto de sus actividades. Se trata pues, de un curso de psicología experimental aplicada, con cuyas adquisiciones, obtenidas del análisis minucioso de las condiciones y aptitudes del alumno, se procura proveer al docente de la base indispensable para la determinación de sus normas y reglas educativas y didácticas, contribuyendo así a constituir una pedagogía fundada sobre la observación y la experiencia, para hacer de ella una ciencia ante todo experimental, elaborada por la investigación y no fraguada con artificios dialécticos o disquisiciones metafísicas”. (Calcagno citado por Levene, 1921: 540).

Calcagno dedicó gran parte de su tiempo al diseño y preparación de más de treinta nuevos aparatos de medición que buscaban facilitar los procedimientos experimentales con mayor precisión, de modo tal de poder utilizarlos con grandes cantidades de sujetos. Calcagno no tenía una posición absoluta acerca de la cuestión de lo “innato-adquirido”. Se trataba de producir conocimientos prácticos, normas que aportaran racionalidad y eficiencia a la educación, tanto para la labor didáctica como para las funciones directivas. De allí la necesidad de atribuir a esos grupos determinadas características psicológicas expresadas como normas, para poder operar “de manera científica” homogeneizando una población escolar que, luego era, a todas luces, heterogénea:

“[La obtención de] los datos antropológicos [...] comprende una observación minuciosa de la constitución antropológica; de las anomalías físicas (cuestión que hemos incluido en una ficha anamnésica, más que para conocer las del niño, para tener un pretexto que nos permita observar y averiguar las de sus parientes), clasificadas desde el punto de vista filogenético, con referencia a su valor etiológico; del tipo étnico (determinación del color de la piel, color y forma de los cabellos, color del iris y conformación de los ojos, forma y tamaño de la nariz, forma de los labios; una fotografía instantánea del sujeto en su actitud habitual, obtenida a mitad de año, y la determinación de las principales medidas

e índices del cuerpo [...] en particular las medidas cefálicas.” (Calcagno, 1921b:465).

Renovación institucional y conceptual

En 1920 comenzó una profunda reforma en la organización de la Facultad de Ciencias de la Educación que ha sido analizada en el artículo de Osvaldo Graciano que forma parte de este dossier. Víctor Mercante fue reemplazado por Ricardo Levene como Decano. La Facultad recibía demandas desde una diversidad de lugares cercanos. Desde el Colegio Nacional –una de las escuelas secundarias de la UNLP- su rector reclamaba que se crearan en la Facultad cátedras de *Crítica y Práctica Pedagógicas*; se trataba del espiritualista radicalizado y reformista Saúl Taborda (Southwell, 2011). Mercante se había opuesto abiertamente a la reforma universitaria que había encontrado un terreno particularmente fértil en la joven Universidad de La Plata. Alejandro Korn, quien ya era uno de los intelectuales más destacados de la época y de la UNLP, se refería al positivismo con el nombre de *reminiscencias* y al que calificaba como “*utilitario, determinista y pragmático*” al cual caracterizaba como una creación autóctona “*ribeteada con alguna frulería comtiana o spenceriana*” (Montenegro, 1984:204-205).

Comenzaba un decidido desgaste de nociones centrales como la de *objetividad* y el avance de posiciones más humanistas. La psicología experimental de Mercante parecía en retirada. Se incorporaban a la docencia Coriliano Alberini (difusor del pensamiento de Bergson) y Enrique Mouchet (quien luego desarrollaría su propio sistema de ideas como “psicología vital”). El positivismo había envejecido rápidamente en el panorama internacional, pese a lo cual había persistido en nuestro país, durante las primeras décadas del siglo. En un primer momento, su caída en desgracia no habría encontrado un reemplazo en el mismo registro discursivo. Durante las décadas de 1930 y 40 las claves para la reflexión pedagógica –aunque no abandonaban por completo los elementos biológicos y psicológicos- parecían ubicarse más en el campo filosófico; la pedagogía no dejaba de ser vista como una herramienta para la normalización aunque ahora mayormente atravesada por lecturas espiritualistas (Caruso y Fairstein, 1997). La psicología fue adquiriendo un perfil de disciplina instrumental basada en la toma de tests y cuestionarios a miles de individuos y grupos, fundamentalmente a partir de su profesionalización en Estados Unidos a principios de siglo. La psicología instrumental norteamericana, estaba desplazando a la psicología experimental psicopatológica, de laboratorio y de cuna francesa, que no daba las respuestas necesarias para la instrumentación de diseños eficaces para aprendizajes eficientes.

Para la década de 1940 la Facultad de Humanidades de la UNLP, había cambiado por completo: la psicología experimental aplicada a la educación había pasado a ocupar un lugar marginal, muy distante del que tuviera a principios de siglo. Los profesores que se

habían incorporado en los '20 y en los '30 tenían en su mayoría una vocación más filosófica y humanística. Durante los años 1940 a 1944, fue Decano Juan E. Cassani, que era un educador espiritualista que había fundado -junto con otros intelectuales pertenecientes a corrientes culturalistas y espiritualistas como Juan Mantovani, Anibal Ponce y Alejandro Korn- el Colegio Libre de Estudios Superiores, en 1930. Cassani pertenecía a una expresión de liberalismo espiritualista laico y fue acercándose al peronismo (Puiggrós, 1993).

En el sistema educativo fueron gestándose nuevas figuras de la organización escolar como las del “asistente educacional”. Se puso en funcionamiento en la provincia de Buenos Aires una “Escuela para Técnicos en Psicología y Cursos para Maestros”, destinada a esa capacitación. De este modo se produjo una rápida divulgación de un conjunto de prácticas de carácter técnico. El Departamento de Ciencias de la Educación en coordinación con el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, dirigía el Instituto de Perfeccionamiento Docente de La Plata que preparaba maestros en el campo de educación “*pre-escolar, asistencia educacional y social y la educación de anormales*” (Archivos, 1961).

A fines de los '40, la carrera de ciencias de la educación había quedado subsumida a la Sección de Filosofía y Pedagogía. Se hacía evidente en la Facultad un abandono del “humanismo laico” que la había caracterizado. Por su parte, en la Sección de Historia y Geografía, se incorporaba a la docencia Juan José Hernández Arregui (como adjunto en *Introducción a la Historia*) quien llegó a tener una influencia significativa dentro de la Facultad, como heredero del legado del revisionismo histórico cuestionó los postulados de la tradición liberal desde una postura nacionalista que gozaba de amplias adhesiones (Dagfal, 1995). En la cátedra de Psicopedagogía, Calcagno había sido sucedido por José Calderaro, quien se distanció por completo de la tradición experimental. Esta psicología que en los años '30 había vuelto a posiciones más filosóficas luego de la reacción antipositivista y del desarrollo del espiritualismo, en los '40 se emparentó con un “humanismo religioso”, donde el existencialismo católico sincretizaba a Sartre con Santo Tomás de Aquino.

En 1950 la carrera pasó a denominarse de Filosofía y Ciencias de la Educación, y se le incorporó el estudio de las lenguas clásicas (latín y griego) y así se encuadraba en la tendencia señalada de retorno a la filosofía. Años después, en 1953, la carrera pasó a llevar el nombre de Pedagogía bajo la dirección de un departamento de Filosofía y Pedagogía, cuyo director era Eugenio Pucciarelli. Dentro de él existía un Instituto de Pedagogía dirigido por Carmelo Zingoni; sobre la base de éste, Calcagno recreará a fines de los '50, el departamento de Ciencias de la Educación. Calcagno proclamó en 1958 -al mismo tiempo- la creación de un nuevo Instituto de Pedagogía, que sería dirigido por Nicolas Tavella, y de Psicología (a partir del cual se crearía la carrera de Psicología en la UNLP). Se colocaron bajo la órbita del nuevo Departamento de Ciencias de la Educación la carrera de

Profesorado en Pedagogía y el Laboratorio de Investigaciones Psicopedagógicas (*Archivos*, 1967).

En la década de 1950 fue fortaleciéndose la concepción espiritualista de la mano de Juan Mantovani, con la idea de educación integral y la búsqueda de coherencia entre medios y fines. En 1959, cuando ubicamos lo que hemos encontrado como una nueva fundación de la carrera, se vuelve a instaurar la denominación de Ciencias de la Educación. Puede pensarse que el andamiaje conceptual de la psicología conductista norteamericana subordinaba la Pedagogía a sus ciencias de base, su rol pasaba a ser el de la normativización y prescripción a partir de esas ciencias, de allí su denominación de “ciencias de la educación”.

La pedagogía científica en la generación de la transición

El primer director del nuevo Departamento de Ciencias de la Educación fue Ricardo Nassif. En 1961 Nassif realizaba un diagnóstico muy importante, que se publicaba en la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*; ocupó el lugar del editorial y allí plasmó las preocupaciones de la conducción de la carrera:

“[Resulta necesario] [...] Otorgar a la pedagogía el significado de un conjunto orgánico de ideales y fines educativos, de conocimientos científicos y de técnicas [...] No se trata de la educación -que es un arte y una actividad concreta- sino de un pensamiento preciso, de un estudio positivo y de una científica regulación de la misma. Desde esta perspectiva queda claro que todavía no tenemos una pedagogía argentina [...] cuando logramos darle forma a una buena experiencia educativa parejamente se [corre] el riesgo de verla desaparecer con su realizador por no haber sabido crearle los justificativos teóricos y científicos que puedan darle permanencia.[...] En lo expuesto creemos haber dado la razón por la cual en nuestros países no ha cristalizado una pedagogía científica de líneas definidas y si una que es política y actuante. [...] El deber impostergable es bregar por instalar en la pedagogía política el espíritu objetivo de la ciencia. Sólo así nuestra pedagogía responderá a la política grande de los ideales de todo un pueblo y no a la pequeña de los grupos transitorios” (Nassif, 1961:5-7).

Nuevamente reaparecía la preocupación por la cientificidad de las ciencias de la educación que había quedado postergada entre las décadas de 1930 y 1950, excediendo la preocupación epistemológica y plasmándola en una dimensión más política. El estado desarrollista propuso al normalismo una vigorización de su vínculo con las ciencias a través de una “cientifización”, muchas veces discursivamente articulada con la neutralidad técnica.

“Por otro lado sacude al país [...] un fervor pedagógico que ayuda a la revalorización de la pedagogía como tal. [...] los pedagogos hoy militantes viven un estado de espíritu muy especial. Se sienten [...] como miembros de una generación de transición: todavía no han resuelto sus problemas teóricos y prácticos del modo coherente, al mismo tiempo que comprenden que sólo en el encuentro de la reflexión filosófica y de la investigación científica positiva está el comienzo de una pedagogía verdaderamente fecunda”. (Nassif, 1961:8 y 9).

Fue utilizada con frecuencia en la bibliografía de la época, la caracterización de transición para referirse a este momento histórico de la pedagogía argentina:

“[...] recoger lo que de perdurable dejó la brillante generación de positivistas -el retorno a lo concreto, a la investigación y a las experiencias directas- tanto como lo que definitivamente enseñó el antipositivismo -la integración de los hechos pedagógicos a una teoría amplia y coherente.” (Nassif, 1961:9).

Algunos análisis reforzaban el lugar de apóstol que el normalismo otorgó al docente, con el rol central en el proceso educador. Este rasgo fue común tanto al normalismo positivista como al espiritualismo, en sus diferentes expresiones. El normalismo argentino fundó un sistema educacional articulando ciencia y estado, otorgando un lugar preponderante a “las ciencias” en la transformación política y social; el desarrollismo combinará cuestiones psicológicas, sociológicas y tecnológicas para re-posicionar la relación entre ciencias y políticas de desarrollo (Caruso y Fairstein, 1997).

También en 1961 se realizó la I Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación, entre las recomendaciones que surgieron de sus conclusiones aparece la referencia a la formación profesional. A pesar de los intentos de los “restauradores”, el peronismo había estado presente en el país y en sus instituciones; su paso no podía borrarse por completo pero había que instalar sus significantes en otras cadenas discursivas: “*uso de las disciplinas de formación profesional en su dimensión cultural*” (UNLP, 1961). En el mismo documento se recomienda la actualización de planes de estudios con la incorporación de temas tales como *psicología del aprendizaje y de los grupos escolares, planeamiento educacional, etcétera*.

Dos versiones del empirismo pedagógico: el positivismo y el conductismo funcionalista

En un trabajo publicado en 1972 María Teresa G. de Seeligman realizó un análisis comparativo de las concepciones que predominaban en el campo teórico-conceptual de las ciencias de la educación hasta ese momento. Se trata de un análisis epistemológico y

sociológico, donde se hace referencia a una gran corriente empirista emergente en dos vertientes: positivista y funcionalista. La autora planteaba que -a esas alturas- los intentos de renovación pedagógica eludían el tema de los fundamentos epistemológicos, considerándolos “*alejados de las necesidades y urgencias del quehacer cotidiano*” (Seeligman, 1972: 43). Así la pedagogía y la didáctica podían ser nombradas indistintamente como arte, técnica y ciencia, en cuanto discursos sobre una realidad. Ya en los años ‘70 la autora alcanzaba la conclusión de que cuando la pedagogía quiso conquistar su status científico, lo intentó encaramándose en aquellas disciplinas de mayor desarrollo y prestigio, supuesto que está en la base de nuestro trabajo (Southwell, 1998).

Acordamos con el reconocimiento que la autora hace de las bases “empiristas” de las diferentes conceptualizaciones, a la que nosotros hemos llamado “experimental”; su alusión al estructural funcionalismo entronca con la llegada de la psicología conductista, que es para nosotros la otra fundación con base experimental para las Ciencias de la Educación.

Otro rasgo común era la conceptualización de la sociedad como un organismo en el cual sus partes componentes deben mantener el equilibrio, para su subsistencia. La concepción social organicista como lugar estructurante del análisis, volvió a cobrar importancia en el funcionalismo y la psicología conductista, aún cuando no se encontraba el énfasis naturalista que le imprimiera el positivismo.

¡Ha Llegado la Revolución Industrial a la Educación!

Con la intención de entender las discusiones que se producen entre la década del ‘60 y comienzo de la del ‘70, resulta productivo tomar algunos enunciados de un pedagogo que ha tenido un gran peso en la formación de varias generaciones de pedagogos y fue una figura destacada de la carrera de Ciencias de la Educación de La Plata. Proveniente de corrientes culturalistas y espiritualistas, Gustavo F.J. Cirigliano, preocupado por realizar un esfuerzo en relación a la articulación que estamos planteando, constituyó un puente importante al situarse compelido a atender las “nuevas tendencias”.

En uno número de la revista *Humanidades* en 1960, Cirigliano revisaba las bases del taylorismo para avanzar en una noción de *psicología industrial*, como justificación de la introducción de las *relaciones humanas* o *relaciones industriales* al ámbito de la educación formal. Para ello, se refería auspiciosamente al desarrollo de las ciencias psicológicas y sociales, encaminadas -desde fines del siglo pasado- por “*vía empírica, abandonando una posición teórico-deductiva y de escritorio para dedicarse a observar, analizar y en lo posible experimentar la conducta humana*” (Cirigliano, 1960: XXXVI).

Su búsqueda puede presentarse como una manera de imprimir finalidades trascendentes y contenido “sustancial” a las inevitables tendencias del desarrollo:

" [...] Por ello (la educación continua) juega dos roles: verticalmente como espíritu de continuidad, y horizontalmente, como tarea supletoria del tronco central de la educación sistemática. [...] El hombre [...] tendrá que redefinirse, hallarse una nueva esencia, luego de haber objetivado lo que parecía ser más lo suyo: la racionalidad. [...] ha de crear una nueva naturaleza para sí, luego de haber externalizado su tradicional ser. [...] El hombre vació su alma en la máquina. Esta no es capaz de darle una nueva. El hombre ha de crearse una nueva alma por entero" (Cirigliano, 1973:240).

Cirigliano mismo explica el beneficio que reporta la naciente "industria de la educación":

"Ha levantado ciertas resistencias entre los educadores la aparición de esa 'maquinodocencia'. Hay quienes creen ver amenazados sus empleos en una reacción semejante a la surgida entre los trabajadores frente a la presencia de la máquina en los comienzos de la Revolución Industrial. Otras críticas acusan la deshumanización. Pero, sin duda, las máquinas aparecen en un momento en que pueden dar salida a diferentes problemas: a) incesante aumento de estudiantes; b) creciente escasez de educadores; c) sostenido incremento del costo de la educación y por tanto necesidad de hallar mecanismos que al hacerla más barata la hagan posible a todos. [...] Y las máquinas, según piensa Skinner, pueden ser la salida perfecta para la Nueva Educación, ya que este movimiento pedagógico, revolucionario en ideas, careció de nuevo instrumental sobre el que asentar sus ideales y con el cual darles concreción real. Ahora existirá el soporte técnico, real, experimental, científico. Ha llegado la Revolución Industrial a la Educación." (Cirigliano, 1973: 243-248).

En otro de sus trabajos (Cirigliano, 1976) realiza una interpretación de los "nuevos tiempos" tomando los aportes de Eduard Spranger y Gino Germani:

"[...] necesitamos una filosofía de la educación para el tiempo que estamos viviendo. Si para la primera etapa de nuestra educación, la filosofía elegida fue realista, y para la segunda, idealista [...] cuál será la de la tercera y actual? A primera vista pareciera que, según las alternancias de la historia, será algún tipo de realismo. [...] las alternativas que parecen presentarse, como filosofías de la educación, para una sociedad masiva y en desarrollo, son dos: el pragmatismo (y su escuela: el reconstruccionismo) y el marxismo. Cuál elegiremos? Cuál se impondrá?. [...] tanto el pragmatismo como el marxismo quedan descartados para la sociedad argentina actual [...] Y, sobre todo, ambos serían de dificultoso ensamble con nuestra tradición. [...] Tampoco juzgamos factible el retorno al cristianismo clásico. [...] Un cristianismo más actual nos resultaría más urgido".²

En concordancia con esto, en el último número de revista *Archivos de Ciencias de la Educación* del año 1967, se encuentra una creciente influencia de referencias bibliográficas, recomendaciones y referencias de aplicación de variados test, y desarrollos técnico instrumentales acerca de la psicotecnia. Debe destacarse que la llegada de la psicotecnia debía combinarse con la más fuerte tradición del sistema educativo argentino: el normalismo; esta seguía siendo, hasta promediar los años '70, el lugar de enunciación desde la cual se leían los intentos de modernización. En esos años, la psicología pedagógica era traducida en tecnicismos de base conductista, integrando tanto la idea de la actividad del alumno -que impulsaban los estudios psicológicos de la época- como la planificación tecnocrática.

El desarrollismo: terreno fértil para las ciencias de la educación

Durante la modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX, hubo una expansión de los sistemas de educación formal, así como una explosión de la demanda generalizada, que repercutió en la transformación de todos los niveles educativos y "ensanchó" enormemente la oferta. Sin lugar a dudas, las políticas de la región cargaron de sentidos particulares y diversos al significante "modernización". El desarrollismo, luego del importante impacto que había alcanzado el desarrollismo, comenzó a profundizar su dimensión más economicista en desmedro de aquellas más ligadas a la integración social, hacia fines de los '60 y principios del '70.³ Sin lugar a dudas, para Argentina esto estuvo relacionado con la creciente ola de autoritarismo, arbitrariedad e inestabilidad institucional del período que va de golpe de Estado de 1955 a la dictadura de 1976. De este modo, la intelectualidad argentina entró en diálogo -no sin resistencias ni dificultades- con las vertientes más economicistas del paradigma desarrollista, en un contexto en el cual las características de la hegemonía estadounidense en América, la modalidad de pautar los pasos para el desarrollo, y el dominio de la escena política por parte de los sectores más autoritarios, se anudaron alrededor de un tipo de práctica: la prescripción.

Dentro del espacio pedagógico se gestaban concepciones diversas y la tensión entre desarrollo y autoritarismo tomó forma pedagógica. Así, se fueron consolidando posiciones antagónicas entre aquellos que habían compartido elementos del desarrollismo. Sin desconocer la pluralidad de sentidos que habitaban el campo pedagógico por aquellos años, vamos a detenernos en las expresiones vinculadas con el desarrollismo y que tuvieron presencia en la UNLP: tanto aquellos que entendieron que el desarrollismo pedagógico era un epifenómeno de la economía, y se accedía a él a través de la planificación (a los que hemos llamado tecnocráticos) (Southwell, 1997), como aquellos que se posicionaban en el modo óptimo de desarrollar el espíritu del educando o del sujeto pueblo, y cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras del estilo de la

desarrollada por Paulo Freire, la función reparadora que la educación podía realizar y la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo por un lado; y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia, y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo societal. Sin lugar a dudas, existieron una pluralidad de matices en esta síntesis que estamos presentando, pero deshenebrarla implicaría mucho más espacio del que aquí disponemos.

Así, estamos haciendo referencia a tres tendencias fundamentales que permitirían cartografiar el espacio pedagógico platense en los años 70s: el tecnocratismo, la pedagogía espiritualista vinculada al humanismo, que estableció diálogos con las expresiones del nacionalismo popular y la izquierda nacional, y por último expresiones más radicalizadas, que aún partiendo de perspectivas funcionalistas incorporaban las reflexiones del marxismo y del crítico-reproductivismo. De alguna manera se podría entender para el caso argentino, que las diferentes posiciones pedagógicas del período, tenían como interlocutor principal al desarrollismo, por lo tanto este funcionó como una frontera en referencia a la cual se definían diferentes identidades, tanto dentro como fuera de ella. Indudablemente la UNLP era un sitio propicio para observar estas tensiones que estamos describiendo: un lugar donde debatían Ricardo Nassif, Norberto Fernández Lamarra, Juan Carlos Tedesco, Américo Ghioldi, Guillermo Savloff, Alfredo Pucciarelli, Berta Perelstein de Braslavsky, José María Lunazzi, entre otros.

1. Formulaciones tecnocráticas

El debate al que estamos haciendo referencia expresaba concepciones epistemológicas diferentes. El pensamiento tecnocrático-desarrollista sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter "científico". Ello generó el conocido proceso de difusión de "enlatados educativos" y dispositivos de aprendizaje "bajo condiciones controladas". Una tendencia de estas características tuvo especial impacto en la formación de pedagogos en La Plata, debido a la matriz fundacional que hemos caracterizado, estrechamente ligados al desarrollo de la psicología experimental positivista.

Así se expresaba en el documento curricular de 1970, la presencia de la pedagogía tecnocratista:

"Fundamentos del nuevo Plan de Estudios: (existe) la necesidad de modificar la tendencia actual de la carrera que pone énfasis en la formación de profesores en Ciencias de la Educación por la de especialistas para el desempeño de

funciones técnicas y académicas que requiere la reforma y modernización del sistema educativo argentino; para ello se considera más adecuada la utilización de Licenciados en Ciencias de la Educación, ya que favorece la mayor percepción interna y externa de este nuevo enfoque.” (Plan de estudios de 1970)⁴

De este modo, dentro de las discusiones curriculares platenses se instalaba fuertemente una pedagogía funcional al economicismo desarrollista, así como un posicionamiento, por ejemplo vinculado a la psicopedagogía con base en la psicología norteamericana, y propuestas del estilo de las máquinas de enseñar. Esta propuesta recibió la adhesión de distintas posiciones, hijas del desarrollismo.

Norberto Fernández Lamarra, fue responsable del Sector Educación del CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo) en 1962/63 y Director del Departamento de Ciencias de la Educación en 1969 y 1970. Así caracterizaba el mismo su posición en esos años:

“... éramos bastante tecnocráticos, creíamos que con la técnica se iban a producir los cambios. No teníamos una ideología desarrollista pero sí una gran fe en lo tecnocrático”. “... el enfoque de CONADE no era típicamente desarrollista porque nosotros no lo éramos... pensábamos la planificación como denuncia social.”(Entrevista a Fernández Lamarra, 1995)⁵

En esta perspectiva, las categorías progreso y desarrollo perdieron el lugar de centralidad que habían ocupado en el pensamiento desarrollista y, en su lugar, el planeamiento, la programación y el control para la eficiencia pretendían postularse en contraposición con un discurso altamente ideologizado.

2. Ciencias de la educación y Universidad del Pueblo

En los primeros años de la década del '70 existió también un importante movimiento relacionado con la revisión del campo pedagógico, que se expresó en evaluaciones, revisiones, y recomendaciones sobre la formación universitaria en ciencias de la educación. Se produjeron una serie de encuentros que tuvieron este tema como eje central y produjeron una serie de documentos de discusión referidos a este problema.

En el Departamento de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P., también elaboró sus “*Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación*”.⁶ El documento reflejaba las dificultades para alcanzar consensos; en él se formulaban afirmaciones y diagnósticos sumamente heterogéneos, con la expresión de postulados muy distintos y hasta contradictorios. También se referenciaba en lo que denominaba un proceso de liberación nacional, y ese era un factor político que -junto al desarrollo alcanzado por las disciplinas científicas - hacían necesario el impulso de una reforma en el campo de las

ciencias de la educación. Se reclamaba que se había producido un “...descenso del nivel científico de las carreras universitarias de ciencias de la educación” ligado a la “...carencia de un desenvolvimiento teórico riguroso de las disciplinas pedagógicas” a lo que entendía como causa de la instalación de tendencias “...cientificistas y tecnocráticas”. Es así como llegaba a plantear la necesidad de una teoría pedagógica centrada en la liberación del hombre argentino, de “todo tipo de explotación”. Propugnaba el desarrollo de la capacidad científica “...integra[da] en una praxis revolucionaria, inmersa en la realidad y alimentada por los intereses populares y nacionales.” Cuestionaba el “metodologicismo” y su pretendida neutralidad, en franca disidencia con la orientación que estaba privilegiando la UNLP. Así, realizaba constantes referencias a la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas en el proyecto general de país. Asimismo, planteaba que los educadores necesitan una formación que combinara una “clara conciencia crítica, de una toma de posición frente a una sociedad clasista que hace clasista a la escuela,[con] un profundo conocimiento psicológico...”.

Así, se expresaba una preocupación por desarrollar un sistema educativo inclusivo. Para algunos en una vertiente humanista y reformista, para otros en una vertiente más ligada a las tradiciones nacionalistas. A nadie se escapaba la serie de disfuncionalidades que el sistema presentaba, y para buena parte de los pedagogos de la época, una posibilidad de reconstrucción posible estaba basada por la idea de la trascendencia que tanto había encarnado el debate educativo de los cincuenta años anteriores. Adriana Puiggrós ha caracterizado, por ejemplo, el discurso peronista de izquierda como un complejo que “...contenía teología de la liberación, teorías sobre lo nacional popular y social cristianismo. Pero no había resuelto la cuestión del laicismo y abría un espectro de definiciones sobre el significativo democracia” (Puiggrós, 1997:83).

Por otro lado, a diferencia del espiritualismo de las décadas de 1930-'40, en el momento que analizamos en este apartado, hubo un fuerte hincapié en aspectos metodológicos. No se podía negar ni borrar la irrupción de la psicología conductista, la instrucción programada, la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa, aún cuando el acento estuviera puesto en una fundamentación centrada en la trascendencia del “espíritu del pueblo”. Las propuestas parecían expresar una disociación positivista: en el conjunto de sus fundamentos, sus propósitos y sus funciones, expresaba aún los postulados espiritualistas; el paso siguiente era una cuidadosa desagregación de asignaturas o ejes de formación, separados unos de otros, con claras definiciones de sus alcances metodológicos o conceptuales.

La relación entre pedagogía y política fue un estandarte de esos años, contribuyó a generar un clima cultural que -muchas veces- en su entrada a las instituciones, no tuvo una traducción específicamente pedagógica. Pese al esfuerzo, probablemente no llegó a verse que la pretendida transformación económica y política de la sociedad se reflejara

directamente propuestas educativas. Era un pensamiento de resistencia, de lucha, aunque no llegó a plasmarse en expresiones más masivas hasta 1973, antes de que fueran interrumpidas por el proceso militar. Así lo expresaba Julia Silber, quiera fuera una muy relevante integrante de la carrera de Ciencias de la Educación durante la segunda mitad del siglo XX y Directora normalizadora de esa carrera después de finalizada la dictadura de 1976:

"En los '70s surgió una propuesta de plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación de los tres claustros que era una primera parte, porque no se alcanzó a hacer el plan de estudios propiamente, pero sí los fundamentos, era una especie de plan de transición al socialismo. Conforme al 'idealismo' al 'utopismo' practicante de la época, impulsado por el hecho de pensar que el socialismo estaba a la vuelta de la esquina, es decir, el socialismo se venía, entonces había que preparar un plan. Y esto se daba de bruces con el economicismo."(Entrevista a Julia Silber, 2000) ⁷.

La propuesta curricular para la carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P., partía de defender el acrecentamiento del poder popular que estaba significando el nuevo gobierno peronista.⁸ A partir de ello, se planteaba como objetivos generales "*...la apropiación por parte de las masas de los medios de producción y difusión del conocimiento y la cultura*", "*... la sustitución [de la cultura que la escuela estaba transmitiendo, por otra] cuyos sujetos [fueran] la Nación y el pueblo*", así como la formación de educadores con conciencia de su misión política. No dejaba de lado un cuestionamiento de la vinculación que estaba siendo establecida entre educación y economía, por lo que proponía superar conceptos como el de *recursos humanos*. El curriculum se organizaba mediante la realización de *actividades* en las orientaciones correspondientes, con un fuerte acento en la inserción en actividades comunitarias o similares, desde el momento inicial del ciclo formativo.⁹

Las articulaciones propias del campo discursivo universitario en los años '73 y '74 se ligaron de manera desigual y combinada a liberalismos laicos, marxismos y tendencias del nacionalismo popular. Las complejas expresiones político-pedagógicas de la primera mitad de los '70, parecían conformarse alrededor de discusiones entre sectores que llegaban al peronismo desde corrientes laicistas y de izquierda y otros que mantenían importantes lazos con la hegemonía eclesiástica y con la derecha. Aquella clásica concepción que confería un carácter misional a la educación, estaba implícita en los discursos de los sectores juveniles de los movimientos políticos de la época, que se volcaban a tareas pedagógicas barriales, partidarias o sindicales.

El testimonio antes citado muestra como ya los años de 1974 a 1976 fueron momentos de difícil tránsito para los docentes de la UNLP. En 1974, tras la muerte de Perón, Oscar

Ivanisevich asume el Ministerio de Educación de la Nación, lo que da un fuerte impulso a la derecha más intolerante. Gran parte de los profesores de la carrera se vieron afectados por una resolución general de la intervención de la Universidad que dejaba cesantes a los profesores interinos; así, se produjo una cesantía masiva a fines 1974 (Finocchio, 2001). Luego, se hicieron re-contrataciones selectivas.¹⁰

Complejo trabajo el de diseñar propuestas pedagógicas altamente inclusivas, de largo alcance y de transformación en medio de un debate político que enfrentaba la opción pedagógica del cristianismo revolucionario, el liberalismo y conservadurismos religiosos, el nacionalismo popular que a veces asumía aristas filo-facistas, la exacerbación de la tecnología como nuevo horizonte, etc. A partir de allí la irrupción militar de la dictadura militar se afianzaría en el mesianismo católico y la persecución de todas las expresiones del espectro nacionalista popular, revolucionario y liberal democrático.

3. Pedagogía y radicalización política: Guillermo Savloff y el problema de las clases sociales y su educación

Guillermo Savloff fue profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, hasta que fue asesinado por la Triple A, en las afueras de La Plata, en enero de 1976.¹¹ Fue docente de Sociología de la Educación (fundamentalmente, aunque también dictó otras asignaturas como el Seminario de Ciencias de la Educación y Metodología de la Investigación Educativa), en el Depto. de Ciencias de la Educación desde 1960; se desempeñó, asimismo, como director de Extensión Universitaria de la U.N.L.P. Durante los años 1974 y 1975 su permanencia en la Universidad sufrió las arbitrariedades a las que ya hemos hecho referencia, y finalmente fue asesinado en 1976.

Un análisis de las propuestas elaboradas por Savloff para el dictado de sus materias año a año, da cuenta de un amplio recorrido conceptual, y una apertura a los problemas educativos de la época, así como una recepción de los debates más actualizados y una creciente preocupación por el rol político de la pedagogía. Cada uno de los programas elaborados para cada año da cuenta de recorridos muy distintos. En 1970, la asignatura abordaba perspectivas culturales, sociológicas, económicas y antropológicas, ocupándose de aspectos como la vinculación de la educación con la comunidad, así como los imperativos de la educación en relación al cambio social, el enfoque estructural de la educación y la relación entre la educación y las rebeliones juveniles.¹² En 1971 se profundizaban los aspectos de la relación entre educación y la estructura de clases sociales, la teoría de la dependencia y la temática de lucha de clases. Asimismo, el programa avanzaba en el desarrollo de los lazos entre ideología y educación, a través de la sociología tanto funcionalista como marxista, entre otras.¹³ Esta descripción da cuenta de elementos

diversos y sobre los que, retrospectivamente, se podrían hacer valoraciones acerca de la contradicción de unos y otros planteos, por tratarse de una conjunción de la perspectiva sociológica funcionalista junto la profundización de la perspectiva marxistas para el análisis socio-educativo.

Asimismo, Savloff mantenía fuertes vínculos con el trabajo desarrollado por la asignatura Política y Legislación Educacional (cuyo responsable era Américo Ghioldi desde 1955) y posteriormente, con la asignatura Historia de la Educación Argentina (cuyo responsable era Juan Carlos Tedesco, desde 1970). Esta conjunción de pensamiento nos hace retornar a una afirmación anterior en este trabajo, acerca de que el desarrollismo era la referencia a partir de la cual se conformaban las identidades pedagógicas de la época. Tanto la noción de “pedagogía constitucional” que encarnaba Américo Ghioldi como representante del partido socialista, como el punto de mira estructuralista de un pedagogo radicalizado como Savloff, nos remiten nuevamente a aquella idea.

La propuesta de 1973, avanzaba en la dirección de profundizar los aspectos vinculados al materialismo histórico, “el principio de la contradicción” y la educación como aparato ideológico.¹⁴ La selección temática profundizaba elementos conceptuales que venían trabajándose anteriormente a través de unidades temáticas cuyos temas centrales eran: “*el nuevo carácter de la dependencia bajo el capitalismo monopolístico con centro en EE.UU*”, “*la política cultural y educacional norteamericana para América Latina. Organismos nacionales e internacionales*”, “*Ciencia y dependencia*”, “*Dependencia y cultura de masas. Los medios de comunicación colectiva y su papel político en la estrategia del imperio*”.¹⁵ La propuesta de 1974, incorporaba más explícitamente la perspectiva psicoanalítica (a través de lecturas de Freud y Fromm), profundizaba aspectos de análisis culturalista y ponía un especial énfasis en el fenómeno de los medios masivos de comunicación y sus efectos, para el estudio de la educación.¹⁶ En tanto que intelectual radicalizado, Savloff no sólo dio gran énfasis a las corrientes crítico-reproductivistas, sino que se preocupaba por la vinculación de la educación y la universidad con la transformación de la estructura desigual de clases.¹⁷ Se ocupaba de desarrollar trabajos de investigación y de extensión en barrios platenses y también en ámbitos rurales.¹⁸

De este modo, se consolidó en el campo pedagógico platense la reflexión a partir de los análisis críticos, materialistas y reproductivistas provenientes de la sociología. Pero también, Savloff hacía visible consciente o intuitivamente muchas de las consideraciones ligadas al *rapport* pedagógico gramsciano, y se convirtió en un intelectual que impulsó el análisis del pensamiento marxista para radicalizar la educación; Savloff también fue -afortunadamente- alguien que accionó permanentemente para transformar y disputar en el terreno del determinismo.

La intervención militar de 1976. Psicopedagogización autoritaria y empobrecimiento cultural

Cuando la dictadura se instaló, intentó -en primer lugar- controlar la cultura política que se había desbordado, antes que el sistema educativo en sentido estricto, y en esa búsqueda de control de la cultura política, las universidades fueron un objetivo privilegiado. El contenido ideológico de las directivas del régimen para las universidades, no es simple de ser caracterizado; los puntos de choque entre las fuerzas armadas, que encontraban expresión en las instituciones que tenían a su cargo cada una de ellas, más los diferentes puntos de vista de quienes apoyaban el régimen, así como su propia incapacidad institucional, generaban acciones políticas tan contradictorias y cambiantes, como arbitrarias. El único propósito claramente compartido era el del orden, y su prerequisite, la represión. Así, por ejemplo, aunque las medidas nacionales de política económica tendieran hacia una disciplina alrededor de la racionalidad del mercado y la retracción del Estado intervencionista, en las propuestas educacionales no se reflejaba una concepción que organizara una formación ligada a la competitividad del mercado. Mayormente preocupados por el control del "desborde político", el "re-establecimiento de los valores esenciales de la nacionalidad", y la defensa contra los "enemigos internos y externos", las medidas de política educativa tendieron hacia valores espirituales tradicionales ligados al catolicismo, por un lado, y hacia una orientación tecnocrática, por otro (Kaufmann y Doval, 1997). Ambas orientaciones convivían en una inestable oscilación de propuestas, la segunda empobrecida por el imperativo de la represión, ya que el desarrollismo había perdido ya su fuerza propositiva, aún en su dimensión más economicista. Debido a estos elementos, la política destinada a las universidades tuvo el principal propósito de alcanzar una sociedad disciplinada, dando un nuevo vigor a categorías como orden, jerarquía, autoridad y otros componentes del autoritarismo pedagógico. Las consecuencias más visibles de este discurso fueron la censura bibliográfica, la expulsión de docentes, el control sobre los contenidos de enseñanza, el control de las actividades y de la apariencia externa de los alumnos, etc. En suma, el mejor ambiente educacional fue definido como un clima de respeto, orden y silencio.

El centro de las pretensiones pedagógicas estuvo vinculado a la enunciación de una "pedagogía de los valores", militarización del sistema educacional y una filosofía personalista, así como ciertos elementos de tecnocratismo. De acuerdo con Kaufmann y Doval, existió una fuerte vinculación entre el personalismo y la corriente pedagógica denominada educación personalizada -que había adquirido impulso en España con Víctor García Hoz como parte de la justificación de la represión franquista- que fue adoptada en la Argentina como la pedagogía oficial del P.R.N. (Kauffman, Doval y Fernández, 1997). Las

autoras destacan que el personalismo se estructuraba sobre determinaciones unívocas: fundamentalmente que el hombre era considerado prioritariamente como persona portadora de un destino eterno y el concepto de trascendencia como meta final, inspiradas en un contexto de interés predominantemente religioso. Uno de los propósitos de esta pedagogía fue contribuir al desarrollo espiritual a través del “contacto intuitivo” entre docentes y alumnos, propiciando una búsqueda de la “perfección educativa” de la persona. Para ello, García Hoz, argumentaba acerca de la existencia de una realidad superior, independiente y autónoma de la práctica material, entendiendo al conocimiento como una realidad absoluta y universal y sin condicionamientos socio-históricos (Tedesco, 1983). Esta tendencia tuvo una destacada presencia en el caso específico de la UNLP.

En ese contexto, el deterioro de los estudios académicos, la expulsión de docentes y la censura bibliográfica -entre otras acciones- fueron notables modos de intervención del régimen. Ello se sumó a la desaparición de personas y el asesinato público de ciertas personalidades como búsqueda de generación de un nuevo disciplinamiento. Aunque con anterioridad habían existido diversos gobiernos *de facto* y acciones de represión sobre los movimientos estudiantiles, el impacto de la represión en la vida de las instituciones educativas cobró dimensiones inusitadas. Si bien nociones de autoridad, orden, jerarquías -entre otras- así como dispositivos arbitrarios y mecanismos de control, habían formado parte tradicionalmente del sistema escolar argentino -fundamentalmente nutrido del normalismo- se trataba ahora de la represión explícita con propósitos de control político e ideológico en la escolaridad y la formación de pedagogos.

La intervención militar realizó un desmontaje de los procesos de radicalización política de los primeros años de la década del '70. Así lo expresaba a través del Régimen Disciplinario: *"Serán sancionados quienes (realicen) actividades ...de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo, agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente, ... (también) cuando incurra fuera de la universidad en actos que denoten peligrosidad actual o potencial para la seguridad nacional."*¹⁹. Con esa clase de prácticas, hubo un intento de restablecer brutalmente ciertos rituales que habían decaído, buscando recrear los ritos como punto de condensación de identidades sociales. Tedesco ha afirmado que la burocracia educativa se fortaleció y tendió a adoptar una estrategia defensiva contra intentos innovadores, desde el comienzo del régimen (Tedesco, 1983). Este autor afirma que hubo una intención de dar un carácter restrictivo a las credenciales educativas hacia una nueva estructura jerárquica. En ese contexto, las Universidades Nacionales fueron objeto fundamental de la elitización, restringiendo en ellas las condiciones de acceso y permanencia, cerrando carreras y facultades, etc. Si bien en La Plata se siguió el patrón de otras universidades, cerrando carreras, restringiendo el ingreso, incluyendo aranceles, etc., lo que resulta más evidente fue la propensión de hacer a la universidad más "manejable",

más chica, más disciplinada, más predecible. No parece haber habido una preocupación ligada a la excelencia académica, sino a un control ideológico. De hecho, se incorporaron a la docencia muchas personas que se habían formado fuera de la U.N.L.P., en instituciones como la Escuela de Policía Juan Vucetich, la Universidad Católica Argentina. Decía Julia Silber al ser entrevistada:

"Mi interpretación es que así como la carrera de Psicología se cerró la carrera de Ciencias de la Educación en esa época fue utilizada como una forma de fortalecimiento ideológico. Eso es lo que a mí me permite explicar que se fortaleciera tanto durante el Proceso, es decir en la docencia, con personal mediocre pero ideológicamente fiel, y desde el punto de vista de la investigación se promovieran investigaciones, muy descontextuadas, ligadas a la prescripción metodológica y a una didáctica restringida".

La información documental del período registran disposiciones como las que siguen: los jefes de departamento procederán a "formular una calificación de cada profesor basado en: a) el desempeño en la cátedra, b) la metodología de enseñanza, c) la presentación personal y d) la eficiencia general"²⁰; los jefes de departamento deben también solicitar a todos los docentes en ejercicio "currículos de antecedentes con características de declaración jurada"²¹; queda establecido que "toda reunión de cátedra o comisión deberá realizarse, sin excepción, en dependencias de la Facultad"²²; se dispone que los jefes de departamento efectúen una "supervisión de las cátedras a los efectos de verificar los siguientes puntos: a) desempeño del Prof. Titular, b) forma en la imparte la cátedra, c) desempeño del resto del personal, d) bibliografía utilizada y e) eficiencia observada";²³ en el año '77 y '78 se eligieron abanderados y escolta en la Facultad, tal como suele hacerse en las escuelas.²⁴ Son éstos, algunos de los ejemplos de medidas adoptadas en la Facultad de Humanidades a partir del inicio del régimen autoritario.²⁵

El punto de partida de la mayoría de las propuestas curriculares de ese período fue la caracterización del sistema educacional como un aparato de inculcación ideológica. Paradójicamente, mientras la teorización reproductivista había difundido su diagnóstico sobre el carácter ideológico-conservador de las prácticas pedagógicas, los sectores más conservadores percibían el mismo problema en sentido inverso; lo que era un aparato de dominación para algunas interpretaciones, resultaba una agencia subversiva para otros (Tedesco, 1983). Como una muestra de ello, podemos mencionar que el régimen intentaba modificar el modo en que corrientemente se había desarrollado la teorización pedagógica. Tradicionalmente se habían conformado en las universidades mecanismos de difusión académica del pensamiento pedagógico de cada gobierno o régimen. Sin embargo, durante

el P.R.N. se optó por desarrollar ya no los canales de difusión académicos, sino la emisión de comunicados emitidos por "la Superioridad". Esta modalidad difería completamente del hecho de instalar temas o debates a través de la profundización de una línea de pensamiento, sino que parecían resolverse a través de un dictamen centralmente elaborado. En ese accionar existía una abierta competencia del régimen con las universidades, por considerarlas ámbitos de inculcación subversiva y por entender que debía pautarse estrictamente cuáles era las conductas esperables y generar así las prescripciones estrictas para su consecución. Para eso, nada mejor que las decisiones centralizadas del propio régimen.

Con los propósitos que estamos exponiendo, la Facultad de Humanidades y el Departamento de Ciencias de la Educación, propusieron una reforma del Plan de Estudios. Se elaboró un plan en 1977, y otro en 1978, con algunas diferencias en las asignaturas aunque no en la estructura propuesta; ellos reemplazaban al plan de 1970. Ambos planes estaban conformados por más de 30 asignaturas organizadas en años o ciclos, lo que garantizaba cinco años académicos de duración de los estudios y el título terminal de profesor en Ciencias de la Educación. La existencia de dos planes de estudios con tan poco tiempo entre uno y otro, puede ser leída en términos de la distinción entre las gestiones de los Ministros, entre las cuales se destacan las de Bruera y Llerena Amadeo - ambos durante el período de Videla- porque intentaron proyectos educacionales más acabados que los restantes Ministros. A partir de la caracterización realizada por Tedesco, el proyecto de Bruera para el sistema educativo nacional fue acompañado por una pretensión suya de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico, dada la necesidad de reflexionar sobre los fundamentos de la acción pedagógica. Bruera afirmaba "*se necesita, decididamente una elaborada fundamentación básica, una clara garantía ideológica para la acción docente*". Él buscaba dicha garantía entre los teóricos de la pedagogía institucional y el personalismo (Rogers, Lobrot, Ardoino, etc.) quienes reivindicaban la libertad, la creatividad y la participación.

Sobre estas bases, Bruera procuraba "*elaborar progresivamente una teoría que otorgue garantía ideológica a la participación en el campo de la sociedad global y en los procesos de la relación educativa.*" Pero estas contradicciones internas entre sus formulaciones, se hacían aun más notorias en el ejercicio del poder político del Ministro; él trató de resolver este dilema sosteniendo que el orden y la disciplina eran un prerrequisito para la realización de sus postulados. Impuestos el orden y la disciplina, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad. Así, paradójicamente, en los primeros momentos del régimen el proyecto educativo fue conceptualizado en términos libertarios (Tedesco, 1983). En el proyecto de Llerena Amadeo, en cambio, el orden ya no era un requisito para el desarrollo de un modelo creativo y participativo sino un fin en sí mismo. Su

preocupación fundamental era limitar el proceso de secularización; por ello su propuesta fue planteada en términos más directamente políticos que estrictamente pedagógicos y apuntaba a instalar la desconfianza en el Estado, la revalorización de la familia y la Iglesia Católica como agentes educacionales, y la postulación de fines y objetivos para la acción pedagógica en términos fundamentalmente ético-políticos por oposición a los científico-técnicos o económicos. Llerena Amadeo expresaba su preocupación acerca de *“la ausencia de fines (que) puede llevar a un tipo de educación que sólo busque la promoción humana en lo científico, lo técnico y lo económico”*. En su opinión la educación debía *“desarrollar capacidades reales de la persona para lograr hábitos y virtudes que les permitan alcanzar conocimientos, contemplar la verdad y obrar el bien”*, siguiendo un orden basado en la *“ley de evolución natural”* de la persona (Tedesco, 1983).²⁶

Esta distinción entre las propuestas educacionales al interior del régimen, generaron en la UNLP marcas institucionales en distintas medidas de gestión institucional así como en las propuestas curriculares, en las que hubo una mayor rigidización hacia el año 1978. El plan de ese año, presentaba así su ligazón con la pedagogía personalizada garciahociana:

“Siendo la educación una cualidad o accidente, su estructura entitativa esencial determina su adherencia en el ser del hombre como una existencia adquirida. Se manifiesta así en la persona humana portadora de cultura con el atributo de perfeccionamiento en la familia aún como sociedad imperfecta y en el Estado a través de la crianza, la educación y el ejercicio del bien público. La sociedad, como la educación, son realidades adheridas en el ser del hombre. Por lo tanto en la medida en que se perfecciona el hombre, se perfecciona la sociedad. Por lo tanto, entendida la educación como una cualidad adherida en el hombre y admitida su capacidad de perfeccionamiento, la educación implica un proceso de desarrollo perfectivo, es decir, de desenvolvimiento vital, de la persona. Concebido pues el hombre como un ser substancial, su capacidad de perfeccionamiento debe ser generadora no sólo de eficiencia interna (perfeccionamiento individual) sino externa (perfeccionamiento social).” (Plan de estudios de 1978).

En el análisis de los dos planes de estudios mencionados se pueden distinguir las siguientes diferencias. El plan de 1977 conservaba el tratamiento de algunas asignaturas de formación general tales como Introducción a la Historia, Sociología General y Lógica. Asimismo, en el plan 77 existía la posibilidad de elección entre algunas materias optativas, así como una serie de seminarios para diferentes orientaciones entre las cuales optar en el final de la formación. El plan del '78, en cambio, desplazó el tratamiento de ciertos contenidos y legitimó otros: se incorporó la asignatura *pedagogía experimental* que había caracterizado a la pedagogía de la UNLP en su etapa fundacional positivista (Southwell, 2003). Se

reemplazó política educacional por administración de la educación; metodología de la investigación educativa pasó a ser estadística aplicada a la educación y técnicas de exploración psicopedagógica; se dejaron sin efecto las orientaciones de especialización. En suma, se hicieron una serie de cambios que volvieron más restringida la formación, mediante la quita de todas aquellas asignaturas de formación general (historia general, sociología general, antropología cultural, lógica, etc.). En su reemplazo se aumentaron aquellas materias más específicamente ligadas a la formación técnico-pedagógica. De un plan a otro se acentuaba el cercenamiento, evitando progresivamente la posibilidad de opciones, orientaciones, las posibles aperturas de los marcos teóricos implicados. Finalmente se consolidó la prescripción curricular de 1978 y esa estuvo vigente hasta el retorno a la democracia.

Así, el documento curricular implicó una secuenciación de materias conformadas por series de contenidos, con la pretensión de un reflejo inmóvil del orden de un discurso que, producido mediante las reglas del método científico, fuera coextensivo a la realidad y a la verdad y, por tal razón, inalterable por cualquier práctica. Nuevamente esta construcción conceptual encontraba al saber pedagógico posicionado en una filosofía positivista de las ciencias.

Justamente para la pedagogía tecnocrática, la definición de objetivos era un componente central, que decía mucho acerca del proceso educacional que se ponía en juego; por eso, el análisis de los objetivos propuestos en los documentos hallados, son de relevancia para entender la concepción que nutría la propuesta. La fundamentación del plan también puntualizaba:

"El concepto de autonomía personal es el objetivo fundamental de la carrera de Ciencias de la Educación. Ello implicaba "posibilitar que el alumno: Ejercite su capacidad creativa o imaginativa singularmente personal, **dentro de un contexto organizado**. Reconozca los valores heredados y los vigentes de tal manera que pueda con idoneidad ubicarlos de acuerdo con: a) la configuración social, b) la dignidad humana, c) la libertad, d) la familia, e) la justicia social, f) el bien común, g) **el concepto religioso de la vida**, h) la igualdad de oportunidades, etc....Perciba la docencia como simbiosis entre conciencia, estilo personal y ciencia. Adquiera conciencia de innovador visualizando, valorando y seleccionando las fuentes que por **inmanencia** o por contacto pueden producir cambios en el sistema educativo o alterar las relaciones pedagógicas. Domine los instrumentos metodológicos y técnicos para su ejercicio.... Participe en las actividades que como **servicio público** debe prestar la carrera dentro y fuera de la Universidad. ... **Domine los procedimientos** para atender integralmente al niño de 0 a 6 años en estrecha vinculación con el pediatra, asistente social,

psicólogo, enfermera, etc. **Domine los procedimientos** para desempeñar el magisterio primario. **Domine los procedimientos** para atender los requisitos de las asignatura de la enseñanza media y terciaria, afines con ciencias de la educación. **Domine los procedimientos** para atender el proceso de orientación de la enseñanza media y terciaria." (Las negritas son nuestras) (Plan de Estudios, 1978).

Fenómenos como éste, nos han hecho caracterizar esta etapa como un momento de profundo empobrecimiento y degradación cultural; restringiendo el campo intelectual pedagógico, se profundizaron tendencias que habían surgido anteriormente, a las que se le sumó su política de terror. De este modo los estudios pedagógicos se transformaban en una imposición de un conjunto de valores consagrados y cerrados a los que se le superponían formulaciones de mera técnica. El programa de introducción a las Ciencias de la Educación -por ejemplo- desarrollaba (educación personalizada, enfoques sistémicos, tipologías del rol del educando y del educador, un enfoque sociológico vinculado a la "mutua imbricación entre escuela y sociedad" y luego a técnicas y dinámicas grupales.

De este modo, la carrera de Ciencias de la Educación instauró una propuesta político-pedagógica en la que se combinaban: el control ideológico, la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización y la incorporación de ciertos principios propuestos por teorías psicológicas que -aunque de existencia mucho anterior- estaban adquiriendo relevancia aquí, por esos años. Se trataba de la adopción de determinadas corrientes psicológicas y, fundamentalmente, la adopción de algunas pocas dimensiones explicativas que pudieran funcionar como fundamento de herramientas metodológicas y dispositivos explicativos.

Realizando un recorrido por los programas de las asignaturas se puede observar que la UNLP siguió adecuadamente las prescripciones de régimen, articulando enunciados de la libertad individual y sujeción a la norma -como paso previo para el alcance de esa libertad- con el personalismo. Un ejemplo de ello puede observarse los objetivos presentados para una de las didácticas: *"Esclarecimiento de los modos como evolucionó la didáctica...Capacitación para asumir críticamente el rol docente en el actual proceso educativo argentino... Realización personal a través de la experiencia intelectual y afectiva que el estudio y el conocimiento del proceso y de la conducción del aprendizaje y temas conexos hayan promovido."* La asignatura Sociología de la Educación, enfatizaba el análisis de *"Funciones generales de la educación: libertad de educación, trabajo y recreación. El ocio de las masas. Las grandes asociaciones y sus funciones educativas: el Estado, la Iglesia y la Educación en América Latina"*. La asignatura Política Educacional y Educación Comparada enfatizaba *"Clasificaciones entorno a la norma jurídica y la ley"*, en pleno gobierno de facto marcando la contradicción entre legalidad e ilegalidad que presentamos al

comienzo de este capítulo, y también se posicionaba en la explicación de *"la religión como factor incidente en toda política educacional"* y *"la evolución intervencionista del Estado. Análisis de la Ley 1420: su incongruencia desde el punto de vista de la consideración del factor religioso en la enseñanza."*²⁷. Administración de la educación se concentraba en "las teorías del comportamiento, las funciones de mando coordinación y control, y las formas de 'liderazgo democrático'.

Asimismo, no podía abandonarse en esta articulación, el enunciado de la modernización que ya había instalado el desarrollismo; con una notable base autoritaria, los restos de la aspiración modernizadora derivaron en la tecnocratización de las propuestas educativas, que se asentó en las formulaciones pedagógicas de raíz conductista que estaban presentes en el país desde tiempo antes. Nombres de autores recurrentes, de acuerdo a las distintas áreas temáticas, que muestran un lugar común al momento de la selección bibliográfica, ya que muchos citaban -así se tratara de Pedagogía, Didáctica o Administración de la Educación- una bibliografía recurrente: García Hoz, Piaget, Spranger, Cirigliano, A.D. Marquez, Avolio de Cols, Stoker, Luzuriaga, entre otros, a los que se agregaban algunos textos de la temática específica de la materia. Es llamativa, por ejemplo, la sistemática inclusión de Piaget junto con numerosos textos de psicometría.²⁸

Así, la incorporación de determinados saberes psicológicos se hacía en la lógica tecnocrática que estamos planteando. Tal vez, el caso más significativo de este último proceso es el de la incorporación de los componentes metodológicos de la teoría de Piaget; este autor se trabajaba ya en los primeros años '70s,²⁹ y aunque permaneció luego en los programas de las asignaturas. Este autor fue incorporado en los planes de formación en clave psicopedagógica, desvinculada de la psicología genética y de elementos estructurales de su teoría. La dialéctica dentro de la teoría psicogenética era leída como una connotación de pensamiento de izquierdas. Esa articulación dio como resultado una didáctica tecnicista de raíz conductista, que utilizaba construcciones argumentales basada en la psicología piagetiana (Caruso y Fairstein, 1997). La llamativa contradicción epistemológica de posiciones como las de Piaget con otras como la de García Hoz, no parecía ser tal al haber sido incorporadas en clave metodológica-práctica. En la instrumentación del saber pedagógico que mencionábamos, se fue consolidando un fuerte acento en la psicología (fundamentalmente de corte experimental). Se trabajó sobre la idea de una psicología práctica con el peso puesto en sus formas de instrumentación.

De ese modo, la reflexión intelectual pedagógica platense estableció un determinado conjunto de reglas de construcción del discurso pedagógico. Las tendencias desarrollistas habían perdido su potencialidad en un contexto en el cual la instalación de un orden jerárquico represivo, barría con cualquier interrogación acerca la movilidad social y la

formación de recursos humanos. En un sentido similar, las concepciones espiritualistas que se vinculaban a la izquierda peronista y a las agrupaciones de izquierda, en general, así como la reflexión crítico-reproductivista no podían ser explicitadas ante el régimen de terror impuesto. Asimismo, la rigidez alrededor de valores católicos conservadores, como la única concepción posible.

En los párrafos anteriores, venimos haciendo referencia al enorme poder modelador que tuvo esta didáctica tecnocrática; así, la paradoja muestra que el intento de despolitización otorgó una enorme fuerza a la dimensión metodológica-didáctica en términos de formulación política. La nueva estructura del discurso pedagógico establecía fundamentaciones de valores y agentes sociales consagrados ligados a formas conservadoras de entender a los agentes sociales y a la familia, y a ello se sumaba un andamiaje instrumental técnico-metodológico. Con esa formación discursiva el régimen apuntó a la formación de docentes más que intelectuales del campo pedagógico; es decir, la formación de pedagogos, apuntó no ya a la investigación (y mucho menos a la extensión), sino que concentró el sentido de la profesión alrededor del andamiaje metodológico para la enseñanza. Es importante destacar que mas allá de los contenidos, lo central fue la instalación de una gramática (Tyack y Tobin, 1994) institucional autoritaria, que prolongó su existencia más allá del accionar prescriptivo del régimen. Esta gramática se concretaba institucionalmente a través de las medidas de la intervención para regular la vida cotidiana: *"1) Disponer que a partir de la fecha no se podrá entrar ni salir de la Facultad con bolsos, bultos, valijas, etc. 2) El control de esa medida se llevará a cabo con los agentes que en cada turno se dispongan";*³⁰ así como el ritual cotidiano del pedido de documentos a los estudiantes a la entrada, actitudes intimidatorias de esos agentes que estaban armados, entre otras.

Para concluir quisiéramos enfatizar que en los distintos debates que se produjeron acerca de las orientaciones que la formación debía tener hubo siempre un ejercicio de referencia con el desarrollo, los problemas, los intentos de reforma del sistema educativo en general. Desde la propia creación allí por el año 1914 con la intención de formar profesores para el nivel medio, con los sucesivos debates sobre las características y la función que debían tener los desarrollos didácticos, teniendo como ideario primigenio ese complejo conjunto de caracteres al que solemos llamar normalismo y sobre el cual se volvió innumerables veces los distintos niveles del sistema educativo constituyeron una interpelación permanente. La política y la política educativa fueron una matriz ante la cual el campo pedagógico platense siempre desarrolló sus perspectivas y propuestas: desde la participación política de Mercante en las reformas educacionales de comienzo de siglo, la participación política universitaria y parlamentaria de Alfredo Calcagno, la fuerte implicación política de los planteos de Américo Ghioldi, Berta P. de Braslavsky o Guillermo Savloff, el importante

involucramiento en la gestión desarrollista por parte de Fernández Lamarra y Gustavo Cirigliano, entre varios otros, y la política de quiebre, deslegitimación y desestructuración llevada adelante por la última dictadura fueron matrices de pensamiento en las que se jugó enseñar, para qué, a quiénes y con qué perspectiva de inclusión educativa.

Notas

[1](#) Hemos desarrollado más en extenso esta historización en los siguientes trabajos: Southwell, M., *El profesorado universitario en Ciencias de la Educación: un análisis genealógico a la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata*, Tesis de Maestría, FLACSO, 1998, publicada como libro en 2003; y Southwell, M., "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata" en Kaufmann, Carolina (Compiladora), *Universidad y Dictadura, Tomo II, Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentina*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2003.

[2](#) Ver Southwell, M., *Algunas características de la formación docente en historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo* en Puiggrós A. (Dcción.) *Historia de la Educación en Argentina Tomo VIII*. Edit. Galerna, Buenos Aires, 1997.

[3](#) En Southwell, M. *El profesorado universitario en Ciencias de la Educación.*, 1998. exploramos la hipótesis de que la psicología experimental positivista tuvo su "relevo" en la psicología experimental conductista de raíz norteamericana, en la UNLP.

[4](#) Plan de Estudios de 1970, aprobado por el señor Presidente de la Universidad, en uso de atribuciones conferidas por artículo 172 del Estatuto, el 17 de octubre de 1969".

[5](#) Entrevista a Norberto Fernández Lamarra en el marco del Seminario Problemas Metodológicos de la Investigación Histórica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.

[6](#) Grupo de Trabajo U.N.L.P.: Agudo de Córscico M.C., Compagnucci E., Filipponi E., Gurini S., Guzner G., Malis G., Nassif R., Perelstein de Braslavsky B., Silber J., Tedesco J.C. y Pena de Lezcano M., "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación", en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 11. Buenos Aires, 1974, pp 55 a 58.

[7](#) Entrevista a la profesora Julia Silber, realizada por Martín Legarralde en el año 2000.

[8](#) Proyecto de Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. La Plata, 1973. Mimeo.

[9](#) A partir de esos enunciados proponía una organización donde se preveía un conjunto de carreras orientadas a prácticas educativas más específicas (magisterio universitario en educación de adultos, magisterio universitario en educación preescolar, primaria, asistente social educacional, asistente psicopedagógico, auxiliar práctico en alguna de las

orientaciones, además de la tradicional carrera de profesor en ciencias de la educación, entre otras).

[10](#) "A todos los auxiliares nos removieron de los cargos en el '74, a nadie en particular, directamente a todos, hubo directamente una resolución dándonos de baja. Y a los profesores en el '75, uno por uno, fueron sacándolos, más o menos en marzo, abril, mayo, junio, sacaron a Nassif, Braslavsky, Tedesco, en el '75, después hubo otra tanda que fue dejada cesante en el '76." Entrevista a J. Silber. "Entre el 74 y el 75 nos echaron de la Facultad y algunos fuimos presos." Entrevista a José Tamarit realizada en agosto de 2002.

[11](#) Diario *El Día* de La Plata, 21 de enero de 1976.

[12](#) Para ello, se proponía un complejo armado bibliográfico que incluía desde perspectivas antropológicas de Malinowsky, Linton y Mead, hasta aportes de actualizaciones en sociología crítica y ciencia política de mano de Horowitz, Berger y Luckmann, Manacorda, Vasconi, etc. Por otro lado, la temática de "Educación y sistema de clases" se estudiaba con la bibliografía de Eichelbaun de Babini, De Imaz, y Germani. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff, 1970.

[13](#) Para ello se trabajaba sobre textos de Marx, Gramsci, Althusser, Cardoso y Faletto, Parsons, Freire, Milcíades Peña, Dewey, Aníbal Ponce, entre otros. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff, 1971.

[14](#) Para ello, la cátedra incorporaba lecturas de Mao Tsetung junto con los materiales de Althusser, Gramsci, Fanon, Freire, etc.

[15](#) UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff, 1974. Tamarit nos relata: "nuestro grupo (el que dirigía Savloff) fue siguiendo el proceso de radicalización que seguía el país. Se buscaron vínculos con algunas expresiones dentro del Peronismo, líneas de contacto no orgánico-partidarias, pero sí para discutir ciertas cosas".

[16](#) Savloff era también docente de la Escuela Superior de Periodismo de la UNLP.

[17](#) Savloff fue durante los años 1957 y 1958 asesor del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, en la Dcción. de Educación y Comunidad y en Asistencia Social Escolar.

[18](#) Uno de los informes que muestra el producto de tales investigaciones puede encontrarse en: Guillermo Savloff y colaboradores, "Situación y tendencias educativas de los diversos estratos sociales de un suburbio popular de La Plata", Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, Tercera Epoca, Nro. 4, La Plata, 1962, pp. 9-26

[19](#) Rectorado de la U.N.L.P., Resolución 1487/76.

[20](#) Resolución 869 bis/76

[21](#) Resolución 874/76

[22](#) Resolución 882/76

[23](#) Resolución 871/76

[24](#) Resolución 115/78 y 258/79.

[25](#) Se dispone un tipo determinado de vestimenta para los actos de colación de grado en la que “*queda prohibido el uso de campera, remera y pantalón tipo vaquero* (Resolución 788/76). Se deja sin efecto la medida con la cual se había bautizado “Raúl Scalabrini Ortiz” al departamento de Historia (Resolución. 96/76).

[26](#) Tedesco, con palabras del Mtro. Llerena Amadeo extraídas de los diarios La Prensa (30/11/78) y El Economista (27/10/78).

[27](#) Entre sus fuentes bibliográficas se encuentra una reiterada referencia a E. Spranger, J. Mantovani y el análisis histórico de Ernesto Palacios.

[28](#) F.H.y C.E., Programas de las siguientes asignaturas: Introducción a las Ciencias de la Educación, Psicología de la Educación, Psicología de la Niñez y la Adolescencia, Administración de la Educación, Pedagogía Especial, Didáctica General, Didáctica de la Enseñanza Preprimaria y Primaria, Pedagogía, Seminario sobre los Contenidos de los Programas Curriculares de la Escuela Primaria, años 1976 – 1978.

[29](#) Un rápido análisis de los programas de las asignaturas permite apreciar la presencia de este autor. A modo de ejemplo se puede consultar los programas de dos materias troncales como *Introducción a las Ciencias de la Educación* (Prof. Dora Antinori, curso de 1971), *Psicología de la Niñez y la Adolescencia* (Prof. Ricardo Nassif, curso 1972).

[30](#) FHyCE, Resolución 298/77, Il libro de Resoluciones 1977.

Referencias bibliográficas

Calcagno, A., “Laboratorios de la Facultad de Ciencias de la Educación”, en Revista *Humanidades*, Nro.1, 1921a

Calcagno, A., “Estudio anamnésico del educando, ficha biográfica escolar”, en Revista *Humanidades* Nro. 2., 921b

caruso M. y Fairstein G., “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de al psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino”, en Puiggrós A. (Dcción) *Hria. de la Educación en Argentina*. Tomo VIII. Edit. Galerna, Buenos Aires, 1997.

Castiñeiras J., *Historia de la Universidad de La Plata*. Tomo I. La Plata, 1985.

Cirigliano G., “Las relaciones humanas y la educación” en Revista *Humanidades* Nro. XXXVI. La Plata, 1960.

Cirigliano G., *Filosofía de la Educación*. Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1973.

Dagfal A., “La Universidad entre 1945 y 1955 como parte del contexto previo a la profesionalización de la disciplina psicológica en la Argentina” ponencia presentada en el I

Encuentro de la Universidad como Objeto de Estudio, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 1995.

Dagfal A., *Alfredo Calcagno: pedagogía científica y psicología experimental*. UNLP. Mimeo, 1996.

Depaepe M., *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Editorial Deutscher Studien, Weinheim, 1993.

Dussel I., *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. CBC-UBA-FLACSO, 1997.

G. de Seeligma, "Empirismo y espiritualismo: dos orientaciones en la ciencia de la educación" en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 11, Buenos Aires, 1974.

Finocchio, S. (Coord.) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y Notas para su Historia*, Edic. al Margen, La Plata, 2001.

Kaufmann C. y Doval D., *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*, Santa Fe: Edic. Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997.

Kaufmann, C., Doval, D. y Fernández, S., "Emergencia de la Educación Personalizada Garciaohociana en España", en *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDT)*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Nº 13, año VIII, abril de 1997.

Levene, R., "Memoria correspondiente al curso 1920-1921". *Revista Humanidades* Año 1, Nro 1., 1920

Lunazzi, J. M., "El dilema y la clave". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Nro.5-6, Tercera Época, 1967.

Montenegro, A., Saul Taborda Edit. *Culturales Argentinas*. Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1984.

Nassif, R., "Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Tercera época, Nro. 2. La Plata, 1961.

Perelstein de Braslavsky, B., *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*. Edit. Procyon, Buenos Aires, 1952.

Puiggrós, A., *Historia de la Educación en Argentina*, II. Edit. Galerna, Buenos Aires, 1993.

Puiggrós, A., "Espiritualismo, normalismo y educación" en Puiggròs A. (Dcción) *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VIII. Edit. Galerna, Buenos Aires, 1997.

Seeligman, M.T. G. de, "Empirismo y espiritualismo: dos orientaciones en la ciencia de la educación" en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 11, Buenos Aires, 1972.

Skinner, B.F., "Máquinas de enseñar". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* Tercera época, Nro. 3. La Plata, 1962.

Southwell, M., "Algunas características de la formación docente en historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo" en Puiggrós A. (Dcción.) *Historia de la Educación en Argentina Tomo VIII*. Edit. Galerna, Buenos Aires, 1997.

Southwell, M., *El profesorado universitario en Ciencias de la Educación: un análisis genealógico a la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata*, Tesis de Maestría, FLACSO, 1998.

Southwell, M., "Saúl Taborda: Jóvenes, comunidad y democratización" estudio preliminar a la reedición de *Investigaciones Pedagógicas*, UNIFE Editorial Universitaria, La Plata, 2011.

Senet, R., *Apuntes de pedagogía. Cabaut y Cía. Editores. 9na. Edición, Buenos Aires, 1928.*

Tedesco, J.C., "Elementos para una sociología del curriculum escolar" Braslavsky C.- Carciofi R. y Tedesco J.C. *El Proyecto educativo autoritario* Centro Editor de América Latina, 1983.

Tyack, D. & Tobin, W., "The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?", En *American Educational Research Journal*, Volume 31, Number 3, 1994.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias de la Educación. Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. Epoca II, Tomo I., 1914.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. Tercera época, Nro.1, 1961.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Crónica de de la I Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación. La Plata, 1961.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documento "Licenciatura en Ciencias de la Educación, antecedentes, fundamentacion y plan de estudios", 1970.

Universidad Nacional de La Plata, Grupo de Trabajo, *Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación* en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 11, Buenos Aires, 1974.