

Modernización académica en tiempos de radicalización política: especialistas, técnicos o tecnócratas de la educación

Academic modernizing in times of political radicalisation: education specialists, technicians or technocrats

Luciana Garatte
UNQ/UNLP/CONICET

Resumen

Este artículo se propone interpretar perspectivas y experiencias que grupos académicos de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sustentaron acerca de la formación de sus alumnos durante los primeros años de la década del '70. Desde un análisis micro-social se estudian propuestas elaboradas para orientar las reformas de los planes de estudios y los sentidos asignados por actores participantes. Los resultados permiten comprender de qué manera se expresó, en el caso estudiado, la politización de las posiciones en un escenario social y político progresivamente radicalizado. De modo que fue posible identificar posturas reformistas inscriptas en una línea modernizadora que convivían en tensión con las de otros sectores que los impugnarían por asociarlos a proyectos que, a su juicio, reforzaban la dependencia política y cultural del país.

Palabras clave: modernización - radicalización - formación - especialistas en educación

Abstract

This article intends to interpret perspectives and experiences that academic groups of Educational Sciences of the National University of La Plata (UNLP) supported with reference to the education of students during the first years of 1970s. The proposals elaborated to reorient study plan reforms and the meanings assigned by participant actors are focused from a micro social analysis. The findings of the case studied help us understand the ways in which positions were politicized in a progressively radicalized social and political scenario. It was possible to identify reformist postures inscribed in a modernizing line coexisting in tension with the ones of other sectors that would impugn them associating them with projects that, to them, reinforced the political and cultural dependence of the country.

Key words: modernizing - radicalisation - education - education specialists.

Este artículo analiza perspectivas y experiencias de grupos académicos de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con relación a la formación de sus alumnos durante los primeros años de la década del '70.¹ Desde un análisis micro-social se enfocan liderazgos y trayectorias académicas, relaciones sociales y propuestas elaboradas para orientar las reformas de los planes de estudios plasmadas en documentos y publicaciones institucionales, así como también los sentidos asignados por los actores participantes en dicho proceso. Los testimonios recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y el análisis de otros registros textuales de eventos extra cotidianos, permitieron una primera aproximación a esas perspectivas y experiencias de actores sociales localmente situadas.

El trabajo ha sido estructurado en tres apartados. En el primero se presenta una caracterización general del proceso de modernización cultural y académica, y la progresiva politización de posiciones dentro del espacio social y universitario de mediados y finales de los años sesenta en Argentina. En el segundo, se describen posiciones que actores de la Carrera de Ciencias de la Educación sostuvieron acerca de la universidad y de la formación de sus alumnos. El último apartado, recoge las principales conclusiones del análisis propuesto y sugiere algunas líneas para su profundización en futuras indagaciones.

Modernización cultural y radicalización política en la universidad a finales de los años sesenta

Un referente en este estudio es el análisis que proponen Carlos Prego y María Cristina Tortti (2002), quienes consideran que la fase posperonista presenta como rasgo característico un entrelazamiento entre los procesos de modernización cultural y radicalización política. Dicho aspecto pone en evidencia la tensión entre sectores modernizadores promotores de una adaptación al sistema social y económico vigente en ese momento, frente a grupos impulsores de acciones contestatarias con una orientación progresivamente más politizada y crítica. Específicamente, la modernización académica se inscribe en ese proceso más amplio de modernización cultural, incluyendo de manera progresiva elementos indicativos de una incipiente profesionalización académica.

Desde una perspectiva coincidente, Beatriz Sarlo (2007) señala la paradoja que representa que, en el mismo momento en que se discuten -por primera vez- políticas nacionales de investigación científica y las posibilidades materiales de implementarlas, comienza el proceso de impugnación de los criterios con los que se está construyendo ese espacio, así como de las fuentes de financiamiento utilizadas para la asignación de los recursos necesarios. En efecto, la propuesta de política científica impulsada por Bernardo Houssay² confiaba en la dinámica de la investigación básica como referente para direccionar el perfil de la producción científica nacional al seguir estándares de calidad y rigurosidad y preservar su autonomía respecto de los “avatares” de la política.

El programa de modernización académica incluyó, asimismo, una profunda revisión de la enseñanza que se tradujo en reformas de planes de estudios con el

propósito de estrechar los vínculos entre la docencia y la investigación. Tal como sucedió en el caso de la política de investigación, estos programas de reforma curricular se desarrollaron al mismo tiempo que emergía una significativa oposición por parte del movimiento estudiantil, que invalidaba estas propuestas por considerarlas una expresión acabada de la “tecnocracia” ajustada a las necesidades impuestas por la “penetración imperialista”.

Al momento de caracterizar las perspectivas ideológicas que sustentaban los programas modernizadores, se destaca la expansión de enfoques desarrollistas articulados de manera singular con la tradición reformista preexistente. En ese marco, se reconfigura la legitimidad institucional de la universidad, reivindicando el valor de la autonomía en la producción de conocimiento como tarea ineludiblemente asociada a su transmisión y circulación. De esta manera, el fortalecimiento institucional de la investigación aparece como un elemento estratégico fundamental en el proceso de modernización académica, a fin de garantizar bases estables y regulares para la actividad científica (Prego y Tortti, 2002). En ese contexto, se erige la figura del “especialista” como modelo de intervención intelectual preconizado por los defensores de los enfoques del planeamiento económico y social (Suasnábar, 2004). Más adelante, veremos de qué manera se expresaron estas perspectivas en los procesos de reforma curricular analizados.

Esta reconfiguración de la “identidad reformista” (Sigal, 1991) asumió nuevos contenidos a partir de la intervención en las universidades instrumentada por la Revolución Argentina de 1966, expresamente orientada a “eliminar las causas de la acción subversiva”.³ Las medidas restrictivas de la autonomía universitaria dispuestas a partir de julio motivaron la movilización de la comunidad académica, especialmente de las organizaciones gremiales estudiantiles.⁴ Estas últimas, señalaban entre sus adversarios políticos, además del Estado, la Policía y el Ejército, a la institución que ellos mismos integraban. Al cuestionar el orden universitario planteaban la necesidad de promover una transformación de naturaleza radical. Esta crítica se inscribía en una visión epocal que confiaba en los alcances que podría tener un cambio revolucionario en las estructuras de poder de las instituciones y del orden social en su conjunto, en favor de las necesidades de las clases populares. De la construcción de ese nuevo proyecto de país participaron, además de los estudiantes, docentes y graduados de la propia universidad y de otros movimientos sociales.

En efecto, siguiendo el análisis de César Tcach (2006), podemos afirmar que desde mediados de los años sesenta la dinámica política en nuestro país había estado signada por la “lógica de la radicalización”. En la misma línea, María Cristina Tortti (2007) destaca el alto grado de conflictividad social de ese momento expresado en un estado de contestación generalizada que avanzaba desbordando los fundamentos mismos de la organización social y de la dominación estatal. La expansión de la protesta social -acelerada por acontecimientos como el Cordobazo- favoreció la eclosión de movimientos sociales de tipo insurreccional que favorecieron la politización de demandas

sectoriales procedentes de diversos ámbitos institucionales. Entre ellos, Tortti (2007) subraya el protagonismo de las universidades en la configuración de lo que denominó la “nueva izquierda”.⁵ En la perspectiva de Pilar Calveiro (2005) esa izquierda venía a oponerse a las “leyes de la historia” suscriptas por la “izquierda tradicional” -particularmente por el Partido Comunista- que señalaba la necesidad de que confluyeran ciertas condiciones económicas, materiales y objetivas como requisito para que se produjera una transformación revolucionaria. Contra esa interpretación, los nuevos grupos de la izquierda planteaban la posibilidad de crear dichas condiciones a través de la acción política, cuestionando el determinismo económico de las explicaciones marxistas ortodoxas y apelando a la estrategia de la acción directa.

En ese contexto, el proceso de radicalización de una parte considerable de la comunidad académica tiñó las interpretaciones que se construyeron acerca de la relación entre Universidad y realidad social y política nacional. Cabe destacar, como lo ha hecho Claudio Suasnábar (2004) que la politización no constituyó un fenómeno exclusivo de la juventud ni del movimiento estudiantil, por el contrario atravesó la dinámica del propio cuerpo docente y de la gestión académica de las carreras y facultades. Evidencias de dicho proceso fueron las discusiones que se generaron por la recepción de subsidios con fuentes de financiamiento externo, la propuesta de departamentalización de las estructuras institucionales y la crítica al “cientificismo”, como veremos más adelante. Precisamente, esta última vino a reforzar, el modelo del “especialista” frente a la amenaza de su identidad por el cuestionamiento a la pretendida neutralidad política de la actividad científica (Suasnábar, 2004).

Tal como señala Buchbinder (2006) la historiografía de la vida universitaria argentina ha desarrollado algunas interpretaciones de los efectos de la intervención universitaria sucedida con el Golpe de Estado de 1966, que enfatizan el cierre que el fenómeno habría significado para el proceso de modernización y renovación inaugurado en los años del posperonismo.⁶ Sin embargo, un análisis particularizado de las características de ese proceso en cada contexto institucional obliga a relativizar esas afirmaciones de clausura. Tal como lo ha demostrado Suasnábar (2004) la experiencia de la UNLP a partir de 1966, más que una ruptura, evidencia una continuidad significativa en sus planteles docentes que no debería interpretarse como el reflejo de una posición de apoyo al gobierno de facto. Por el contrario, ese fenómeno estaría expresando la madurez conflictiva -no exenta de presiones entre agrupaciones estudiantiles y de profesores- de una posición de permanencia del claustro docente que traería como corolario el procesamiento interno de la crítica a la modernización universitaria y otras discusiones que desbordaban ampliamente el ámbito académico y que situaban, dentro de la universidad, la efervescencia y cuestionamiento que comenzaba a gestarse en la propia sociedad.

Así, la tensión entre la modernización cultural y la radicalización política signarían los debates político académicos de finales de los sesenta y principios de los setenta. El desafío de convertir a la universidad en un actor protagónico de los procesos

de transformación social que se pretendían impulsar, constituyó un eje articulador de las disputas que se produjeron en un entorno que se volvería progresivamente cada vez más radicalizado. Es así que en el siguiente apartado, exploraremos las características que tuvieron dichas tensiones en el caso objeto de estudio de nuestro trabajo.

Perspectivas acerca de las políticas universitarias y la formación pedagógica: del reformismo a la revolución socialista

Diversos analistas de la historia de las Ciencias de la Educación a nivel nacional e institucional, particularmente en la UNLP (Suasnábar, 2004; Southwell, 2003a y 2003b; Silber, 2007, 2010) han construido interpretaciones acerca de las características, prácticas e intervenciones de los grupos académicos de la carrera durante el período que se analiza en nuestro trabajo. En este apartado, vamos a puntualizar los aportes de esas investigaciones que son centrales para nuestra indagación.

A partir de una revisión de los artículos publicados en la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* entre los años 1961 y 1967, Claudio Suasnábar (2004) identifica una serie de temas comunes en todos los grupos académicos que allí se expresan en torno a las relaciones entre la educación y la política.⁷ Al respecto, Suasnábar destaca una preocupación de algunos referentes históricos como Alfredo Calcagno acerca de la formación de cuadros superiores quienes, con un “sentido nacional”, deberían impulsar el “desarrollo” de sus países. Cabe recordar que Calcagno constituía, por entonces, una personalidad política y académica de reconocida trayectoria en la carrera y la Universidad. Había sido discípulo de Víctor Mercante y Rodolfo Senet en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, ámbito antecedente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación creada en 1914, co-fundador de la Federación Universitaria de La Plata en 1916, Decano de la FAHCE entre 1934 y 1938, Vicepresidente (1949-1944) y Presidente de la UNLP (1944 y 1956) y Diputado Nacional por la Unión Cívica Radical (1946-1950). También había participado en los debates de la ley universitaria y como embajador ante la UNESCO (Lunazzi, J., 1965; citado en Southwell, 2003a). Suasnábar ubica a Calcagno como un referente “fiel” de lo que denominó “modelo de intelectual del maestro erudito” definido como la figura que encarnaron aquellos docentes universitarios quienes, desde comienzos del siglo XX, construyeron su legitimidad desde una formación humanística y científica de tipo universal y desde su compromiso activo en la política y gestión universitaria. Este modelo de intervención intelectual, a juicio de Suasnábar, comenzó a ser cuestionado a partir de los años '60 con la recepción de las teorías del planeamiento y la emergencia del “modelo de intelectual del especialista” comprometido con el desarrollo y la modernización social. No obstante, señala que el pensamiento que Calcagno expresaba en ese momento, más que alejarlo de las tendencias modernizantes de la época, promotoras de la especialización científica, lo acercaban desde la lectura histórica que ese autor realizaba de su tiempo presente. En la Revista *Archivos de Ciencias de la Educación* postulaba que la universidad debía necesariamente apostar a las “humani-

dades modernas y a la ciencia” para profundizar la formación de “equipos técnicos y políticos, hombres de ciencia y estadistas” capaces de romper el “círculo vicioso” del atraso cultural” (Calcagno, 1961:13).

Cabe destacar que Calcagno falleció el 9 de marzo de 1962 y que su actuación académica y política, como se señaló más arriba, se desplegó en las décadas precedentes aunque ocupó hasta su deceso el cargo de Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación de la FAHCE, en uso de licencia desde fines de 1958 por haber sido distinguido con la representación argentina ante la UNESCO. Los testimonios de los representantes de los distintos claustros pronunciados con motivo de su sepelio expresaban el reconocimiento de su figura y trayectoria tanto en la historia de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP como en el presente de las jóvenes generaciones que lo identificaban como su “maestro” (Nassif, 1962).

Suasnábar (2004), asimismo, subrayó la intervención pública de Nicolás Tavella, uno de los referentes del área de la Psicología Educacional que ponía de manifiesto puntos de vista coincidentes con Calcagno en artículos publicados en *Archivos*. Cabe recordar que Tavella había ingresado como docente de la UNLP en 1958 por su especial preparación y antecedentes en el área de la psicología y la difusión de los test psicométricos. También había organizado en la UBA el primer Departamento de Orientación Vocacional y participado de la creación de la Dirección de Psicología y Asistencia Escolar en la provincia de Buenos Aires (Suasnábar, 2004). En la revista del Departamento de Educación, Tavella expresaba su preocupación por impulsar la formación de recursos “técnicos estables” capaces de dotar a los “organismos técnico-pedagógicos” destinados a la investigación y la toma de decisiones educativas. En ese sentido, para Tavella la “cosa educacional” debía ser confiada en sus aspectos técnicos y específicos a “especialistas” en ciencias de la educación, debidamente formados en los conocimientos y técnicas resultantes del desarrollo de la investigación en esas disciplinas científicas. Desde su punto de vista, la planificación y conducción de la educación requerían de organismos técnicos competentes capaces de estudiar los resultados de las políticas educativas durante un período prudencial de tiempo, como insumo para la introducción de reformas e innovaciones educativas. De lo contrario, el sistema educativo no lograría superar la desorientación pedagógica y la inoperancia para hacer frente a las problemáticas de la escuela (Tavella, 1961).

Esta valoración de la especialización científica en la formación de los recursos humanos requeridos para el proceso de modernización social y educativa que se debía impulsar, se expresaba no sólo en las producciones académicas de Tavella sino también en las experiencias que estimulaba entre sus jóvenes discípulos. Al respecto, es pertinente recordar la influencia que ejerció en la carrera académica y profesional de María Celia Agudo de Córscico, quien asumió tempranamente en los primeros años de la década del '60 la responsabilidad sobre la cátedra de Psicopedagogía y desarrolló una amplia trayectoria en el área de la Psicología Educacional.⁸ Aquí interesa destacar que, en el testimonio brindado por Celia Córscico, la rigurosidad en la formación básica que

adquirió junto a Tavella facilitó su inserción académica en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y estimuló su temprana vinculación con la investigación educacional.⁹ Así mismo, por la recomendación de Tavella, Córscico fue convocada en 1960 por Gilda Lamarque de Romero Brest, por entonces directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, para asumir el cargo de Profesora Asociada en Investigación Educacional en la carrera de Ciencias de la Educación.

La inserción académica de Córscico y los primeros pasos de su trayectoria formativa reflejan la perspectiva que Tavella suscribía: la formación de los futuros graduados no podía circunscribirse al ámbito de intervención de la enseñanza sino que debía, necesariamente acompañarse de la especialización científico-técnica que propiciaba la participación en procesos de investigación en la academia.

Desde algunas interpretaciones actuales (Silber, 2010; Southwell, 2003b), se señala que la difusión de estas concepciones debe comprenderse a partir de la influencia creciente de la economía en la educación, expresada en la apropiación de un lenguaje económico por parte de los especialistas en educación.¹⁰ En ese marco, la formación de recursos humanos eficaces constituía una tarea ineludible como parte del proceso de tecnificación de la enseñanza requerido para la expansión del desarrollo económico de las sociedades latinoamericanas. Esta lectura en clave desarrollista de los fenómenos educativos, ganaría visibilidad a partir de la difusión de nociones tales como las de la planificación educativa asociada al gobierno y administración de la educación que ya desde mediados de los años '40 venían impulsando en la región organismos tales como la CEPAL, la UNESCO y la OEA (Fernández Lamarra, 2006). Esa tendencia, en el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP se expresaría tempranamente en las producciones institucionales que comenzaron a tematizar cuestiones tales como el lugar del planeamiento educativo en la formación de los recursos docentes, tanto a nivel básico y medio como superior, que se sumaron a otras tributarias de enfoques espiritualistas pre-existentes.

De esas intervenciones, destacamos la realizada por João Roberto Moreira, en el N° 5-6 de *Archivos*, publicado en octubre de 1967. Dicho artículo se encuentra precedido por una nota póstuma del Profesor Norberto Fernández Lamarra, quien fuera docente del DCE, Profesor titular del curso de Política Educacional y Organización Escolar. En ella, señalaba que el Profesor Moreira había sido un docente e investigador brasileño especialista en sociología y planeamiento de la educación con una destacada trayectoria en materia técnica en diversos organismos de gestión y diseño de política educativa tanto a nivel nacional como internacional. Fernández Lamarra tuvo la oportunidad de conocerlo en ocasión de participar como alumno y asistente de la Especialidad en Planeamiento, Organización y Administración de la Educación del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación de UNESCO en Chile, que estaba en ese momento bajo la dirección de Moreira. Y, precisamente, a partir de compartir esa experiencia formativa desarrollada de manera intensiva durante ocho meses en el año 1962, el mencionado docente explica el pro-

fundo vínculo profesional y personal que entabló con el especialista a quien califica, desde una mirada retrospectiva actual, como su “verdadero maestro”. Al año siguiente y con apenas 24 años, Fernández Lamarra asumiría la dirección del sector de Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) a poco de iniciada la presidencia de Arturo Humberto Illia integrando lo que él mismo describe como “el primer equipo político-técnico” del país. El Golpe de Estado en Brasil en 1964 y el secuestro del hijo de Moreira en esas circunstancias, habrían impedido su incorporación al equipo del CONADE. No obstante, Fernández Lamarra destaca la influencia teórica que Moreira ejerciera en su pensamiento tanto a partir de las ideas plasmadas en sus producciones como del intercambio fluido que tuvieron en aquellos años.¹¹

Retomando el mencionado artículo, Moreira señalaba que la planificación social y económica del desarrollo de las sociedades latinoamericanas evidenciaba la necesidad de formar un nuevo tipo de especialista capaz de comprender de manera global los hechos sociales para obtener explicaciones que otorgaran “seguridad” a esos procesos de “planificación”, su “ejecución” y “control”. Y va a ser esta preocupación por la formación de un creciente número de científicos y técnicos especializados en las diversas áreas de la educación uno de los móviles que motorizó la reforma del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP, en octubre de 1969. En efecto, entre los fundamentos que sustentaban la reforma curricular se indicaba la necesidad de modificar la tendencia vigente hasta ese momento, que enfatizaba “la formación de profesores” por la de “especialista para el desempeño de funciones técnicas y académicas”. Tal adecuación se planteaba como necesaria en el contexto de “reforma y modernización” del sistema educativo nacional, promoviendo la titulación de “licenciados” lo que favorecería una mejor “percepción interna y externa” de estos nuevos enfoques.¹²

Abonando esta concepción de la formación, en una nota fechada en marzo de 1971 enviada por Fernández Lamarra, quien en ese momento se desempeñaba como Jefe del DCE y Profesor Titular de Política Educativa y Educación Comparada, a todas las empresas con más de 100 personas ocupadas de la ciudad de La Plata, se informaba que la nueva currícula pretendía modificar la orientación predominante hacia la formación docente para impulsar planes de estudios que jerarquizaran la especialización y la investigación.¹³ Asimismo, indicaba que dicha reforma curricular formaba parte de un proceso de reestructuración mayor, que incluía además el reordenamiento de los institutos de investigación del DCE. De esta manera, por un lado, se incorporaban a los planes de estudios las orientaciones especializadas de Fundamentos e Historia de la Educación, Administración de la Educación, Psicopedagogía y Didáctica y Pedagogía Especial. Por otro lado, se reemplazaba el Instituto de Pedagogía por los Institutos de Fundamentos e Historia de la Educación, de Política y Administración de la Educación y de Psicopedagogía y Didáctica, en un intento por favorecer y canalizar los esfuerzos institucionales en materia de investigación educativa.

A juicio de Silber y otros (2004, 2010) la designación de Fernández Lamarra

al frente del DCE, la reforma curricular y la reestructuración institucional descripta, resultaban indicadores de un intento de “implantación” del tecnicismo en la Carrera que motivaría una reacción crítica de una parte del cuerpo docente que integraba el Centro de Docentes de Ciencias de la Educación (CEDCE). En efecto, en un documento elaborado por el CEDCE y difundido en 1971 se calificaba de “tecnocrática” tanto a la gestión institucional del DCE como a los cambios en el plan de estudios indicando con esa denominación una doble oposición: por un lado, a la orientación de carácter filosófico y humanista que había caracterizado a la formación de los profesores de Ciencias de la Educación hasta ese momento y, por otro, al enfoque “verdaderamente científico” expresado tanto en el “énfasis” puesto a los “aspectos pragmáticos e inmediatos de la política educativa” y en una “actitud científista”.¹⁴ Se señalaba que el carácter “pragmatista” se evidenciaba por la reducción de los problemas de naturaleza política a cuestiones de “administración”, “organización” y “adaptación práctica” a las condiciones “impuestas” al sistema educativo, las que eran, a su vez, subsidiarias de las “distorsiones y deformaciones” del propio sistema político y social que actuaban como factores condicionantes de la educación. Los docentes autores del documento denunciaban, por último, la “orientación política e ideológica” de la gestión de Fernández Lamarra al frente del DCE que a su juicio se expresaba de manera palmaria en su intención de vincular la Carrera a “determinados organismos internacionales y a empresas privadas”, con la “dependencia política e ideológica” que dicho compromiso suponía.¹⁵

Asimismo, una resolución de la Asamblea Estudiantil Docente de Ciencias de la Educación del 3 de septiembre de 1971 expresaba su rechazo “contra la burocracia y la tecnocratización de la carrera”. Como parte del “plan de lucha” aprobado exigía que el “contenido de la enseñanza” se volviera “científico y popular” para ponerse “al servicio” del país y del “pueblo”. Además, señalaba que los “temas de la investigación” fueran “publicados y aprobados” por alumnos y docentes promoviendo en cada curso una asamblea capaz de discutir estos temas. La estrategia estudiantil se orientaba a extender el conflicto más allá de la carrera de Ciencias de la Educación a toda la Facultad como parte de un movimiento de oposición mayor a la reforma educativa nacional impulsada por el gobierno de Onganía (Silber, 2010).

Es posible suponer, como señala Claudio Suasnabar (2004) que estas expresiones críticas procedieran, en buena medida, de las nuevas generaciones de graduados de Ciencias de la Educación. Más allá del caso objeto de estudio en nuestro trabajo, es posible relevar en este período otras expresiones de crítica a la “tecnocracia” como tendencia que comenzaba a irradiarse tanto en los procesos de reforma del sistema educativo nacional como en los ámbitos académicos.¹⁶ Estos cuestionamientos, se extremarían por parte de actores universitarios que radicalizarían su punto de vista en el “pasaje” hacia el peronismo revolucionario en los primeros años de la década del ’70.¹⁷

Desde la interpretación del propio Fernández Lamarra su designación a cargo del DCE obedeció a otras razones. No integraba plenamente ninguno de los “grupos

académicos” que disputaban posiciones de poder dentro de la Facultad. Ni siquiera era “de La Plata”. Era un “joven profesor” que podía dialogar con ambos sectores y, en consecuencia, favorecer los acuerdos. Había sido convocado en 1963 por Ricardo Nassif -un referente de la carrera, con un amplio reconocimiento interno y externo a la institución- para asumir la titularidad de la cátedra de Política Educativa y Educación Comparada y luego en 1969 por el claustro de profesores del Departamento -integrado en su mayoría por profesores que lo doblaban en edad- para asumir su dirección.¹⁸ En 1968 y como parte del conflictivo procesamiento interno de la oposición al gobierno de Onganía, el claustro de profesores de la UNLP forzó la renuncia del entonces Presidente de esa casa de Estudios, el Dr. Joaquín Rodríguez Saumell. Las autoridades del gobierno central de la Universidad dispusieron que todos los cargos ejecutivos fueran electos a propuesta del claustro de profesores, como parte del acuerdo alcanzado para superar el conflicto interno. En ese contexto, los profesores de Ciencias de la Educación se reunieron y propusieron a Fernández Lamarra para la dirección del DCE. Además de los rasgos apuntados más arriba, cabe recordar que Fernández Lamarra era, por entonces, un joven especialista con una destacada inserción en la gestión pública nacional: había coordinado el Sector Educación del CONADE durante la presidencia del Dr. Arturo Illia y organizado la Oficina Sectorial de Desarrollo y Educación, que pasaría a ser en 1970 la primera oficina de planificación del Ministerio de Educación, y tendría un rol destacado como asesor de UNESCO en el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.

En el testimonio brindado por Fernández Lamarra, su gestión en la dirección del DCE contó con un amplio apoyo de los profesores que lo eligieron por consenso y de las autoridades de la Facultad. En ese sentido, la reforma curricular fue el resultado de un proceso “colaborativo y participativo” del claustro al que él pertenecía.¹⁹ No obstante, entiende que su perfil académico y profesional representaba una ruptura con las tradiciones existentes en la Carrera y con la orientación predominante de la formación de los graduados de Ciencias de la Educación de la UNLP. Por un lado, era una especie de “bicho raro”, formado en un área novedosa como era la planificación educativa y, por otro, se desempeñaba como asesor y técnico político en ámbitos de gobierno de la educación. En ese sentido, su propuesta modificaba las coordenadas que habían estructurado la Carrera hasta ese momento pues su proyecto de formación planteaba que los graduados debían tener una amplia inserción en el sistema educativo que no debía reducirse al espacio áulico y escolar. Este lineamiento entraba en contradicción con la perspectiva dominante hasta ese momento que sobrevalorizaba la docencia en el ejercicio del perfil profesional y subvaloraba o desconocía otros ámbitos como la investigación aplicada a procesos de gestión educativa. Por otro lado, su punto de vista sería progresivamente cuestionado e invalidado por posiciones críticas que concibieron y conciben como “tecnocrático” un enfoque de la planificación de la educación que a su juicio es “político técnico”.²⁰

Desde la visión de Fernández Lamarra (2006), estas resistencias deben in-

terpretarse como parte de una primera etapa en la recepción del enfoque del planeamiento educacional en América Latina que estuvo signado por fuertes objeciones y críticas suscitadas tanto por administradores como por docentes del propio sistema educativo. A esa primera fase del planeamiento -también denominado como “planeamiento reactivo”- se le reconocen en la actualidad limitaciones teóricas y metodológicas vinculadas a ciertos énfasis cuantitativo, o economicistas, o de recursos humanos, o de demanda social, propios de los análisis que se llevaban a cabo en ese momento. No obstante y más allá de las lecturas críticas que los actores puedan realizar de manera retrospectiva, se evidencian las tensiones que la incorporación de los enfoques modernizadores generaban, en especial, para los sectores de la Carrera más directamente sensibilizados con la crítica política e ideológica a la universidad como institución así como también a los proyectos que desde ella desplegaban los profesores comprometidos en el gobierno universitario.

De la confrontación de perspectivas y experiencias, es posible destacar las diferentes interpretaciones que los actores construyeron de este proceso de reforma curricular: de un lado, quienes lo condujeron lo percibieron como un proceso “participativo y cooperativo” con el apoyo del claustro de profesores y orientado a modificar un plan de estudios concebido como “tradicional” y arcaico. Por otro lado, algunos sectores de la Carrera entendieron que este proceso fue conflictivo porque la reforma curricular fue entendida como una avanzada de la “tecnocracia colaboracionista” con el gobierno militar de Onganía, que pretendía adaptar la educación al sistema político y social de ese momento. Las críticas expuestas y el clima institucional que se va a desplegar sobre todo a partir de 1971 fueron desgastando la base de reconocimiento y legitimidad que había logrado Fernández Lamarra hasta determinar su renuncia a la dirección del DCE.

Reflexiones provisorias

Las perspectivas y experiencias descriptas acerca de la formación pedagógica de los especialistas universitarios en educación y del rol de la institución universitaria hacia finales de la década del ‘60 y comienzos de los ‘70 en la UNLP son expresiones tanto del proceso de modernización académica como de la politización de las posiciones en un escenario social y político progresivamente radicalizado. Hemos visto de qué manera algunas de las tendencias modernizadoras que se venían desarrollando desde los años del posperonismo, tuvieron continuidad en el caso de Ciencias de la Educación. En efecto, fue posible identificar posiciones que subrayaban la necesidad de profundizar la investigación y especialización científica en la formación pedagógica de los universitarios. Esta orientación formativa aparecía como un reaseguro de un perfil profesional que fortalecería dentro de los organismos del Estado, la capacidad técnica que se requería para superar el problema del atraso social y cultural.

Del análisis presentado es posible identificar posturas reformistas inscriptas en una línea modernizadora que compartían la confianza en la renovación de las estructuras

organizativas y curriculares como medio para la transformación de la realidad social. Esas posiciones convivían en tensión con las de otros sectores -en especial, militantes estudiantiles y jóvenes graduados- que desde una intervención crítica impugnaban las propuestas modernizadoras pues las asociaban a proyectos que reforzaban la dependencia política y cultural del país. Buena parte de estos actores se integrarían a las posiciones radicalizadas que desde comienzos de los años setenta comenzarían a plantear la acción directa a través de la lucha revolucionaria como medio para la superación de las contradicciones inherentes a la sociedad capitalista de ese momento.²¹ En ese sentido, las resistencias a la implementación de la reforma curricular propuesta durante la gestión de Fernández Lamarra en el DCE se puede interpretar como una de las primeras expresiones del proceso de radicalización política que posteriormente se desplegaría en esa Carrera y en la institución universitaria en su conjunto.

Dichas diferencias pueden interpretarse a partir de las lecturas que esos actores produjeron acerca de esos procesos concebidos como el pasaje hacia la modernización cultural, la liberación nacional o la revolución social y el rol que en ellos debían asumir los especialistas en educación. No obstante, el análisis de situaciones sociales específicas como las recortadas en nuestro estudio permiten anticipar que, además de los factores políticos e ideológicos propios del escenario cultural de ese momento, intervinieron otras variables que explican la configuración de determinados liderazgos académicos. En efecto, la dinámica interna de alianzas y conflictos dentro del DCE posibilitó que un actor “externo” a ese juego asumiera la máxima posición en el gobierno de la Carrera. Ahora bien, esa situación difícilmente se hubiera dado sin la intermediación de una red de relaciones sociales de naturaleza diversa como académicas, profesionales, político-institucionales y personales. Dicha red jugó en el “reconocimiento” que la comunidad de pedagogos de La Plata tuvo hacia ese especialista porteño para designarlo como Jefe del DCE. En efecto, es posible suponer que el grupo de profesores que acordó convocar a Fernández Lamarra para ese cargo no compartiera el calificativo de “tecnócrata” o de “aliado” del proyecto de Onganía y que, en todo caso, estas valoraciones resultaran de otros sectores y de las condiciones sociales que se dieron con el avance de esa dictadura.²² Sin embargo, la eficacia social de esos compromisos sociales y morales no resultó inmune al escenario de creciente radicalización política. No obstante, el comportamiento y las actitudes sociales del claustro que lo propuso para ese cargo, expresa una variedad de matices que modulan la oposición que recogió la propuesta de modernización académica de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Finalmente, se considera necesario, por un lado, profundizar el análisis de los debates políticos y pedagógicos de estos grupos y su interpretación a la luz de las redes de relaciones sociales de las que participaron para entender desde sus perspectivas y experiencias de qué forma procesaron de manera contingente fenómenos propios de la historia universitaria de nuestro país. En igual sentido, las diferencias en las posiciones de los individuos y grupos anticiparían dispares derroteros tanto en los proyectos y propuestas curriculares como en las trayectorias académicas y personales

de sus protagonistas, sobre cuyo análisis, necesariamente, se debe avanzar.

Y por otro lado, realizar esfuerzos metodológicos por avanzar en la producción de interpretaciones comprensivas de los sucesos del pasado reciente. Este señalamiento resulta crucial en una perspectiva de análisis micro-social como la que se interesa profundizar, comprometida con la reconstrucción de los sentidos y experiencias de los actores que son objeto de estudio en su propio contexto de significación. La observancia de una actitud prudente que evite sesgar los sistemas de clasificación que utilizamos para leer esa historia resulta aún más necesaria si se considera que buena parte de los analistas de la historia de las Ciencias de la Educación somos, a la vez que investigadores, actores de las instituciones que estudiamos. De allí la confianza en los aportes que se derivan de este esfuerzo de distanciamiento que no supone eludir el compromiso teórico y político presente.

Notas

¹ Este trabajo forma parte de una investigación realizada en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés, bajo la dirección del Dr. Germán Soprano.

² Houssay es reconocido como uno de los precursores del desarrollo de una política científica nacional que implanta normas de legitimidad interiores al campo científico. Una de las evidencias más palmarias de lo anterior es la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, el 5 de febrero en 1958, por decreto N° 1291, quedando la presidencia de su primer directorio a cargo del mencionado científico (Sarlo, 2007).

³ Siguiendo a Pablo Buchbinder (2005) es posible afirmar que la politización y el crecimiento de la violencia política fueron dos rasgos salientes del escenario universitario de finales de los años sesenta y principios de los setenta.

⁴ Es preciso señalar que el movimiento estudiantil no constituía una masa indiferenciada sino que existían corrientes y adscripciones teórico-políticas que proponían diversas vías para la acción. Siguiendo el análisis de Silvia Sigal (1991) es posible indicar que a comienzos de los sesenta la lógica política nacional comenzó a disputar con la de la política universitaria y que, en ese sentido, el peronismo fue el primero en establecer una tendencia estudiantil con explícita referencia a la política nacional. Además de esas expresiones, Beatriz Sarlo (2007) señala que grupos de izquierda identificados con el comunismo o el radicalismo defendían un “movimiento reformista” que compitió, desde finales de los años '50 con un humanismo cristiano, que prevalecieron primero en la derecha para pasar luego al progresismo radicalizado.

⁵ La “nueva izquierda” era un agrupamiento “de hecho” de actores procedentes del peronismo, la izquierda, el nacionalismo y sectores católicos ligados a la teología de la liberación.

⁶ Nos referimos a los sucesos universitarios que se van a desencadenar a partir de la asunción de la autodenominada Revolución Libertadora que en septiembre de 1955 va a desalojar al peronismo del gobierno y encarar una normalización de las casas de estudio orientada a “desperonizar” las instituciones académicas.

⁷ Las palabras entre comillas de este apartado remiten a expresiones textuales en las producciones o entrevistas de referencia que han sido seleccionadas por su importancia para dar cuenta de la perspectiva que es objeto de análisis, en cada caso.

⁸ En la actualidad, Celia A. de Córscico es Profesora Hemérita por la FAHCE y guardasellos de la UNLP.

⁹Entrevista N° 2 y 3 a Celia A. de Córscico, realizadas en La Plata 17 y 25 de junio de 2010.

¹⁰La presencia de ese lenguaje se advierte en visiones como las de Tavella quien, no siendo un especialista en política educativa suscribe, en esos años, una particular visión del rol de los especialistas en educación en la modernización de la educación.

¹¹Entrevista a Norberto Fernández Lamarra, realizada por Luz Ayuso y Nicolás Arata en Buenos Aires, el 13 de mayo de 2008, (Arata, Ayuso, Baez y otro; 2009).

¹²Plan de Estudios 1970, aprobado el 17 de octubre de 1969, citado por Southwell 2003a.

¹³Texto de la nota enviada por el Profesor Norberto Fernández Lamarra, Jefe del DCE – FAHCE/UNLP a los gerentes de empresas con más de 100 personas de La Plata, fechada el 29 de marzo de 1971 (Mimeo).

¹⁴Analistas actuales también utilizan la expresión “tecnocráticos” para dar cuenta de una concepción presente en el “campo pedagógico” platense de aquellos años que se caracterizaba por asumir que el “desarrollismo pedagógico” constituía un “epifenómeno” de la economía cuyo punto cúlmine podía alcanzarse a través de la “planificación” (Southwell, 2003b: 125)

¹⁵De acuerdo a los testimonios recogidos, los docentes que participaban del CEDCE y elaboraron ese documento eran graduados jóvenes que mantenían una postura crítica hacia la gestión de Fernández Lamarra y que compartían posiciones político ideológicas cercanas a las de ciertas expresiones del movimiento estudiantil. Entre ellos, estaban Julia Silber, Dora Antinori y José Tamarit. Entrevista N° 5 a Julia Silber, realizada el 5 de junio de 2010 en La Plata.

¹⁶Entre los referentes de esas posiciones críticas en el caso de la UBA, Suasnábar destaca la intervención de Adriana Puiggrós en el N° 1 de la Revista de Ciencias de la Educación dirigida por Juan Carlos Tedesco. Editado en abril de 1970, ese número estuvo dedicado a analizar la reforma educativa impulsada en ese momento por el equipo ministerial.

¹⁷Entrevista N° 5 a Julia Silber, realizada el 5 de junio de 2010 en La Plata.

¹⁸Entrevista a Norberto Fernández Lamarra, realizada por Luz Ayuso y Nicolás Arata en Buenos Aires, el 13 de mayo de 2008 (Arata, Ayuso, Baez y otro; 2009).

¹⁹Una percepción similar de ese proceso fue recogida durante la entrevista N°3 a Celia A. de Córscico el 25 de junio en La Plata.

²⁰Entrevista N° 1 a Norberto Fernández Lamarra, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 30 de junio de 2010.

²¹Por razones de espacio no hemos incluido en este trabajo el análisis de la perspectiva crítica revolucionaria representada, entre otros, por Guillermo Savloff en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, como lo han demostrado trabajos antecedentes (Silber y Citarella, 2004; Silber y otros 2007; Southwell, 2003b, Suasnábar, 2004)

²²Entre las condiciones sociales que es preciso atender y sobre cuyos efectos debemos profundizar se encuentra el Cordobazo y el significado que ese suceso tuvo para los actores implicados en el conflicto analizado en este trabajo.

Referencias bibliográficas

ARATA, N.; AYUZO, M. L.; BAEZ, J. y DÍAZ VILLA G.(Coord.), *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2009.

BUCHBINDER, P., *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

CALVEIRO, P., “Antiguos y nuevos sentidos de la política y la violencia”, en *Lucha*

Armada en la Argentina N°4, 2005.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., “Reflexiones sobre la Planificación de la Educación en Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas”, en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Compilador), *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF, 2006.
- PREGO, C. y TORTTI, M. C., “Introducción. Universidad: procesos históricos de modernización, politización y regulación en la Argentina” en KROTSCH, P. (Org) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen, 2002.
- SARLO, B., *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires, Emecé Editores, 2007.
- SIGAL, S., *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, Puntosur, 1991.
- SILBER, J.; CITARELLA, P.; GARCÍA CLÚA; M. N. y FAVA, M., “1975: Un año de quiebres con el pasado y de aprestos para el futuro. Discursos y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata”, Ponencia presentada al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue, Cipolletti, 18,19 y 20 de abril de 2007.
- SILBER, J., “Tendencias pedagógicas en la Carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1969-1990)”, en SILBER, J. y PASO M. (Comp.), *Universidad y Formación Docente Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros Profesorados (1960-1990)* La Plata, EDULP, (en prensa), 2010.
- SOUTHWELL, M., *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2003a.
- SOUTHWELL, M., “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata, en KAUFMANN, C. (dir), *Dictadura y educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003b.
- SUSASNÁBAR, C., *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Ed. Manantial/ FLACSO, 2004.
- TCACH, C., “Entre la lógica del partisano y el imperio del Gólem: dictadores y guerrilleros en Argentina, Basil, Chile y Uruguay”, en QUIROGA, H. YTCACH, C. (Comp.) *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- TORTTI, M. C., “La nueva izquierda en la historia reciente de la Argentina”, en CAMOU, A.; TORTTI, M. C.; VIGUERA, A. (Coord.) *La argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, 2007.

Fuentes documentales

- CALCAGNO, A. “Por la intensificación de la investigación científica y la formación humanística en las universidades”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era,

1961, Época, N°1, enero-junio de 1961.

CENTRO DE DOCENTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, “Situación actual del Departamento de Ciencias de la Educación”, Documento de circulación interna. (Mimeo), 1971.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N., “Profesor J. Roberto Moreira”, nota póstuma en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N°5-6, octubre de 1966-1967.

MOREIRA, J. R., “La enseñanza secundaria y el problema de los recursos humanos”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N°5-6, octubre de 1966-1967.

NASSIF, R., “Homenaje al doctor Alfredo D. Calcagno”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N°3, enero-junio de 1962.

TAVELLA, N., “La investigación y el progreso de la enseñanza”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N°1, enero-junio de 1961.