

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRES
ESCUELA DE EDUCACION
DOCTORADO EN EDUCACION

Tesis Doctoral

Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la
Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966 - 1986)

María Luciana Garatte

Director: Dr. Germán Soprano
Buenos Aires, febrero de 2012

DEDICATORIA

A la memoria de Julia Silber



Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS

Con la escritura de esta tesis aprendí que las condiciones de producción que uno mismo y la institución formadora propicia son centrales para llegar a buen puerto y vivirlo como una experiencia verdaderamente educativa. Por eso quisiera agradecer, en primer lugar, a la Universidad de San Andrés y a la directora del Doctorado en Educación, Dra. Catalina Wainerman, por la confianza que depositó en mí para facilitar condiciones que me permitieron incorporarme a la cohorte 2007 – 2010 de esa institución. Quisiera agradecer a Catalina no sólo a nivel institucional sino fundamentalmente a título personal, por el profundo compromiso que asume con la formación de nuevas generaciones, desde la convicción de que es posible conocer y adentrarse en las reglas de la cultura académica para ser parte de la “tribu” y asumir una posición protagónica, en esta etapa como autor de una tesis. Además del reconocimiento al proyecto académico de la mencionada Carrera, quisiera destacar las condiciones sociales y los ámbitos de sociabilidad que propicia, combinando y haciendo posible la rigurosidad académica con la camaradería y, por qué no, el afecto entre sus miembros. Por esa razón, también agradezco a los docentes y compañeros con quienes compartí intensos debates, reflexiones e interrogantes en un clima de confianza y reconocimiento mutuo, donde sentí la libertad necesaria para expresar mis ideas aún en situaciones de disidencia, en un marco de respeto personal e intelectual.

En términos institucionales, no puedo dejar de reconocer el apoyo fundamental que para mi representó contar con un financiamiento sostenido, a lo largo de cinco años, a partir de la obtención de becas doctorales tipo I y II, ante el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de nuestro país. Extiendo mi agradecimiento, entonces, a los representantes de ese organismo, cuya valoración positiva de mi trabajo, redundó en condiciones favorables para la continuidad y finalización de esta investigación.

Mi trayectoria académica profesional debe buena parte de su derrotero a las experiencias, inquietudes y desafíos que he compartido con Julia Silber, mi maestra en la universidad. A ella quisiera expresar mi profundo y permanente agradecimiento, desde el reconocimiento del rol fundamental que ha jugado en mi carrera, en mi posicionamiento ético político y en mi vida personal. El compromiso pedagógico de Julia y su capacidad para generar grupos de investigación me llevó a conectarme con otros colegas y compañeros de proyectos a quien quisiera agradecer por facilitarme el

acceso a fuentes y datos, por las lecturas compartidas, los debates y preguntas que me ayudaron a seguir pensando. Gracias entonces a Mónica Paso, María Esther Elías, Marina Barcia, Gabriela Hernando, Paula Citarella, Patricia Belardinelli, Maximiliano Fava y Silvana Barboni.

Quisiera expresar también un enorme agradecimiento a Germán Soprano, mi director y amigo, no sólo por su compromiso y dedicación respecto de esta tesis sino fundamentalmente por su enorme confianza y generosidad. Con Germán no sólo aprendí buena parte de las reglas del juego de esta opción profesional de vida que es la investigación en la universidad argentina, sino también comencé a despuntar un rol central a esta altura de mi carrera, como lo es la formación de otros colegas, la coordinación de equipos, el desarrollo de líneas propias de trabajo, desde una dinámica que habilita la producción individual pero se enriquece desde el intercambio y el trabajo colectivo. En ese camino estamos y agradezco nuevamente la posibilidad que Germán y los compañeros me brindan: gracias a María Pozzio, Rocío Casajús, Mariano Cap, Paula Macario, Pilar Cuesta, Clara Ruvituso y Alejo Levoratti.

Finalmente, a mi familia, especialmente a mis padres, Oscar y Mabel García, hermanos, Celina, Guillermo y Cecilia, a mi pareja, Marcelo Taffarel y a mi pequeña hija, Emilia Ferrero, por el amor y la contención necesaria para seguir adelante.

Universidad de
San Andrés

LISTA DE ABREVIATURAS

- AGHUCE: Asociación de Graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- CEDCE: Centro de Docentes de Ciencias de la Educación
- CEPAL/ONU: Comisión Económica para América Latina de la Organización de Naciones Unidas
- COASCE: Comisión Asesora en Ciencias de la Educación
- CONADE: Consejo Nacional de Desarrollo
- CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- DCE: Departamento de Ciencias de la Educación.
- DECEPLA: Departamento Central de Planificación de la Universidad
- EEUU: Estados Unidos de América
- FAHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- ILPES: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- PRN: Proceso de Reorganización Nacional.
- UBA: Universidad de Buenos Aires
- UNLP: Universidad Nacional de La Plata

Universidad de
San Andrés

Índice

Dedicatoria	<i>ii</i>
Agradecimientos	<i>iii</i>
Lista de abreviaturas	<i>v</i>

Introducción

1	El problema y objeto de estudio de esta investigación	9
2	Propósito general de la investigación y objetivos específicos	12
3	Estructura y contenido de la tesis	13
4	Razones para justificar el problema	20
5	“Meterse con la propia tribu”: dilemas epistemológicos y éticos del analista/actor en el estudio del pasado reciente	29
6	El estudio de los grupos universitarios y los procesos de cambio curricular	36
7	Consideraciones metodológicas	50

Capítulo 1: la modernización académica en la universidad: “especialistas”, “técnicos” o “tecnócratas” de la educación

1	Introducción	54
2	Modernización cultural y radicalización política	55
3	Perspectivas acerca de las políticas universitarias y la formación pedagógica: entre la “especialización” y la “tecnocracia”	62
4	Reflexiones finales	85

Capítulo 2

Radicalización política en Ciencias de la Educación: de universitarios” con espíritu crítico” a “protagonistas” de la “revolución social”

1	Introducción	90
2	La politización del espacio universitario	91
3	Perspectivas acerca de la formación pedagógica: de universitarios “con espíritu crítico” a “protagonistas” de la “revolución” social	94
4	Reflexiones finales	126

Capítulo 3

El pasado reciente en las trayectorias de grupos académicos de Ciencias de la Educación

1	Introducción	131
2	Estado nacional y universidades públicas en la historia reciente	134
3	Política nacional y trayectorias de las Ciencias de la Educación en las perspectivas de sus analistas actuales	136
4	La trayectoria del grupo académico de Pedagogía	140
5	La trayectoria del grupo académico de Psicología de la Educación	155
6	Reflexiones finales	162

Capítulo 4

Memorias de la “dictadura” en grupos académicos de una Facultad de Ciencias Humanas

1	Introducción	167
2	Las universidades públicas a partir de la intervención autoritaria de 1974	169
3	Memorias de la historia reciente en las perspectivas de analistas actuales de Ciencias de la Educación	172
4	La conformación de equipos docentes en la carrera de Ciencias de la Educación	175
5	La formación pedagógica durante el PRN: orientaciones, objetivos y contradicciones	188
6	Reflexiones finales	197

Capítulo 5

Grupos académicos y reformas curriculares durante la “normalización” democrática

1	Introducción	200
2	Las universidades en la transición democrática	201
3	El régimen provisorio de “normalización universitaria”	204
4	La “modernización” de la formación de grado en la FAHCE	209
5	El proceso de reforma curricular en la carrera de Ciencias de la Educación	215
6	Reflexiones finales	228

Conclusiones 232

Referencias bibliográficas 247

Fuentes consultadas 256

INTRODUCCION

El problema y objeto de estudio de esta investigación

En esta tesis comprenderemos las perspectivas y experiencias de grupos académicos que participaron en la elaboración de proyectos curriculares para la formación de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en un período histórico signado por intervenciones autoritarias, convulsiones sociales y de transición a la democracia en la Argentina entre los años 1966 y 1986.

El análisis que proponemos aborda, por un lado, el modo en que esos actores sociales procesaron –adoptando, resignificando y/o resistiendo- las políticas del Estado nacional hacia la universidad y su inscripción/participación en la dinámica política nacional del período, específicamente, comprendiendo cómo ambas determinaciones impactaron en el desempeño de sus actividades en: a) la formación académica y profesional de estudiantes de la carrera, b) las tareas de investigación y/o extensión, y, c) su incorporación al gobierno universitario a nivel del Rectorado, la Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación (FAHCE) y/o el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE). Por otro lado, procuraremos situar esos procesos en las lógicas y prácticas universitarias, esto es, exploraremos las trayectorias de estos actores sociales – profesores, graduados y estudiantes- localizándolos en procesos de configuración de grupos académicos que expresaban una compleja y cambiante trama de identidades y relaciones disciplinares, corporativas, profesionales, políticas y personales. Finalmente, la referencia y puesta en relación de estas dos dimensiones de análisis resultará crucial para explicar las perspectivas, experiencias y trayectorias de la población objeto de esta tesis y su objetivación en los proyectos elaborados en procesos de cambio curricular durante esos años.¹

Como puede advertirse, en el problema y objeto propuesto convergen un conjunto de temas y enfoques que plantean un diálogo entre diferentes ciencias sociales –

¹ Como veremos más adelante, en la dimensión analítica relativa a la inscripción/participación en la dinámica política nacional de los académicos seleccionados como población objeto estamos incluyendo expresiones diversas, entre las que reconocemos el compromiso estrecho con la acción militante o el ideario programático de organizaciones de la sociedad civil, como partidos políticos, instituciones religiosas, círculos culturales o agrupaciones corporativas; así como el conjunto de determinaciones directas o indirectas de las que esos actores fueron objeto, al influjo del desarrollo de las políticas públicas del Estado Nacional, en cada coyuntura.

historia, sociología, ciencia política, antropología social y pedagogía- que contribuirán a la comprensión de una trama socio-histórica que inscribe a los actores sociales en sus contextos, buscando adentrarse en la “trastienda” de los proyectos curriculares del caso elegido.² Esta aclaración va demarcando los límites y alcances de una indagación que pareciera, en principio, definirse más por la combinación heterodoxa de perspectivas disciplinares, que por la elección de un enfoque o marco teórico prioritario o sobresaliente en el análisis.

Y si hablamos de la trastienda, quizás sea oportuno reconocer que la “clase” de problema construido presenta una particularidad sustantiva, en función del recorte histórico que hemos elegido.³ El universo temporal seleccionado recorta cuatro momentos particulares delimitados por las interpretaciones canónicas de las ciencias sociales en la Argentina que estudian las relaciones entre el Estado, la política y la Universidad:

- 1966-1973: correspondiente al cierre o clausura de la “modernización universitaria” llevado a cabo por el golpe de estado del gobierno de la autodenominada “Revolución Argentina”.
- 1973-1976: el período del “tercer gobierno peronista”.
- 1976-1983: el período del “Proceso de Reorganización Nacional” (PRN).
- 1983-1986: período de la “normalización universitaria” durante la “apertura democrática”.

La selección de esta temporalidad no es azarosa. Responde al interés de conocer, por un lado, qué relaciones existieron entre los procesos de cambio que se produjeron en el Estado Nacional y los que se dieron en el sistema universitario; y, por otro, qué autonomía relativa tuvieron los actores sociales localizados en una universidad particular respecto de las determinaciones procedentes de las políticas nacionales. Al hablar de autonomía relativa, en un recorte histórico extenso y signado por las

² Tomamos prestada la expresión que Catalina Wainerman y Ruth Sautu eligieron para mostrar “La trastienda de la investigación” en un texto que compila el resultado de un Seminario desarrollado en el Instituto de Desarrollo Económico Social (IDES) en 1991. Como Wainerman reconoce en la introducción de esa obra, el desafío de “espiar tras bambalinas” la tarea apunta a conocer la práctica del oficio desde adentro y aportar a la formación de futuros investigadores recuperando la experiencia y reflexiones de otros ya formados dispuestos a mostrar los avatares de su actuación (2000: 40).

³ Como parte de la trastienda de esta investigación, es pertinente recordar una pregunta aguda y fundamental que Catalina Wainerman nos formulaba en los primeros encuentros del taller de tesis que compartíamos: el problema que están intentando definir, dentro de qué clase de asunto debería ubicarse. Recuerdo con nitidez, ahora en primera persona, mis dificultades para encontrar una respuesta certera a esa cuestión. Quizás sirva como “máxima” la advertencia de señalar que, en algunos casos, al menos en el mío, la claridad meridiana que permite responder la pregunta formulada sólo se obtiene al final del camino, cuando retrospectivamente podemos reconocer de qué estamos hablando y por qué queremos hacerlo.

discontinuidades institucionales, nos estamos preguntando si existen correspondencias entre esas disrupciones motivadas por transformaciones a nivel macro político y las decisiones y definiciones elaboradas por los actores universitarios situados en escenarios institucionales específicos. En otras palabras, creemos que las relaciones entre el Estado Nacional y las universidades públicas pueden pensarse en distintos niveles de análisis. Por un lado, partimos de suponer que las interrupciones en el orden constitucional produjeron rupturas como efectos específicos en la dinámica de las instituciones universitarias, a través de la aplicación de leyes, decretos y otras normativas derivadas de los lineamientos dispuestos por intervenciones autoritarias conducidas desde el Estado. En esas coyunturas, se redefinieron los elencos gubernamentales universitarios y se regularon aspectos cruciales de la vida universitaria, entre los que debemos considerar a la formación académica de los estudiantes. Si bien estas afirmaciones, como veremos, son atendibles y hasta resultan respuestas obvias frente a los cambios en las políticas y orientaciones asumidas por el Poder Ejecutivo Nacional, no resultan suficientes para dar cuenta de otros fenómenos que se registran en los vaivenes de la vida universitaria. Es por ello que, por otro lado, creemos preciso afinar el análisis histórico para llegar a captar continuidades en períodos de disrupción institucional, que dan cuenta de una entropía propia por parte de estas instituciones de educación superior. Sugerimos, en este sentido, que la autonomía relativa en esa dinámica se expresaría en los procesos de auto-reclutamiento y reubicación para la conformación tanto de los planteles docentes, como de los equipos que ocuparon posiciones estratégicas en el gobierno universitario.

El análisis de las continuidades y los cambios en las perspectivas, experiencias y trayectorias de los grupos académicos que intervinieron en cada contexto en las definiciones centrales acerca de la formación de los pedagogos, nos lleva, necesariamente, a una reflexión propia de nuestro oficio como pedagogos: el conocer de qué modo esas decisiones se objetivaron en las orientaciones teóricas y metodológicas de la Carrera. Desde este punto de vista, el recorte temporal de nuestra investigación, además de dar cuenta del ciclo de cambios registrados a nivel del Estado y de la política nacional, recorre los procesos de cambio curricular que atravesó la Carrera de Ciencias de la Educación desde su creación institucional en 1959 hasta el año 1986, dando lugar a la aprobación de planes de estudios en 1969, 1978 y 1986. Como veremos luego, buena parte de las investigaciones antecedentes que operaron como insumos fundamentales de nuestro trabajo, se dedicaron expresamente al estudio de las

tendencias y corrientes pedagógicas que tallaron, en distintos períodos, el perfil y la orientación de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP.

Retomando esos aportes precedentes, nuestra indagación recorta algunos interrogantes específicos que, sin agotar el tratamiento del tema, pretenden explicar algunas inquietudes que nos ubican en una posición que para nosotros resulta ineludible: ocupar a la vez el lugar del analista y actor social de la misma institución académica, carrera y disciplina. Desde el reconocimiento de nuestro rol como “nativos” de la “tribu” de los “pedagogos de La Plata”, nos preguntamos desde un comienzo qué rasgos asumió la Pedagogía en distintos momentos del devenir histórico de nuestra carrera, cuáles fueron los debates o cuestiones que intervinieron en la elaboración de proyectos curriculares, qué expresiones alcanzaron esas propuestas en los planes de estudios formulados, por qué determinados proyectos alcanzaron su legitimación como planes de estudios aprobados, qué conflictos o controversias se registraron en esos procesos.

Una vez definido nuestro objeto y problema de análisis, podemos resumir que el interés de esta tesis se focaliza en comprender las condiciones socio-históricas – que incluyen tanto la influencia de la dinámica política nacional, como de las lógicas y prácticas sociales propias de la vida universitaria - que intervinieron para que determinados individuos y grupos de Ciencias de la Educación de la UNLP participaran en proyectos curriculares gestados en procesos de cambio curricular y construyeran liderazgos académicos, en un amplio y convulsionado período histórico, entre los años 1966 y 1986.

Propósito general de la investigación y objetivos específicos

La investigación se propuso como objetivo general indagar en las perspectivas y experiencias que grupos académicos de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desarrollaron con relación a las políticas universitarias implementadas entre 1966 y 1986, a fin de legitimar su posición, consolidar sus liderazgos y orientar las decisiones institucionales, especialmente, las relativas a la formación de sus alumnos. De un modo más restringido, los objetivos específicos de nuestro trabajo fueron:

- 1) Caracterizar las orientaciones de las políticas universitarias que se objetivaron en normativas y documentos institucionales de la FAHCE y del DCE, e identificar

las modalidades de inscripción/participación de los miembros de grupos académicos de Ciencias de la Educación en la dinámica política nacional del período.

- 2) Describir las tensiones y controversias que se suscitaron en ese ámbito institucional a partir de la implementación de esas políticas, observando sus relaciones, por un lado, con la definición del rol que los universitarios esperaban cumplir en procesos de transformación del orden social y, por otro, con las orientaciones y prácticas que debían impulsarse en la formación académica de los estudiantes.
- 3) Identificar la conformación, trayectoria, rasgos identitarios, prácticas y redes de relaciones sociales de grupos universitarios, que participaron de la elaboración de proyectos curriculares referidos a la formación pedagógica en la FAHCE, específicamente, a la Carrera de Ciencias de la Educación en el DCE, enfocando especialmente la configuración y trayectoria de liderazgos académicos.
- 4) Analizar las perspectivas que los grupos de Ciencias de la Educación sustentaron acerca de la formación de sus alumnos y su vinculación con los proyectos y planes de estudios en cuya elaboración participaron, considerando los significados plasmados en documentos de la época y los sentidos que esos actores reconstruyen desde sus interpretaciones actuales del pasado reciente.
- 5) Describir y comprender situacionalmente las acciones que desarrollaron los actores sociales objeto de análisis en la tesis para orientar los procesos de cambio curricular de la Carrera, comprendiendo los resultados de esas intervenciones en función de los roles institucionales que ocuparon y posicionamientos individuales y colectivos en la arena de tensiones y conflictos de los que participaron en el ámbito de la universidad.

Estructura y contenido de la tesis

Para la definición de nuestro objeto de estudio consideramos las tres dimensiones analíticas ya enunciadas: 1) el procesamiento de políticas universitarias inscriptas en un período y en coyunturas particulares de la política nacional, 2) la identificación de lógicas y prácticas sociales desplegadas por grupos académicos en el curso de la vida universitaria, 3) las perspectivas y experiencias de esos actores sociales en procesos de

cambio curricular. La comprensión de esas tres dimensiones nos llevará a especificar en el desarrollo de cada capítulo la consideración de:

- 1- Una caracterización de las relaciones entre el Estado, la política nacional y las universidades en cada uno de los momentos recortados del período objeto de análisis.
- 2- Una descripción de las interpretaciones que analistas, actores y analistas/actores han elaborado para dar cuenta de los vaivenes de la Carrera, de las continuidades y cambios que registraron en las tendencias que sustentaron la formación académica de los pedagogos, tanto en el plano nacional como local en cada momento histórico. También recuperamos aquellas perspectivas que intentaron comprender las formaciones intelectuales, lógicas y prácticas de intervención política de las que participaron los académicos que se constituyeron en líderes de los grupos de Ciencias de la Educación analizados.
- 3- La identificación de actores que participaron o asumieron liderazgos en la elaboración de proyectos curriculares para la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, a partir de la descripción empíricamente fundada de las tramas que los conectaron a determinados grupos, o bien a redes de relaciones sociales vinculadas con el gobierno universitario. En este tercer nivel de análisis comprendemos la trayectoria de esos actores –indagando en cómo se insertaron, en qué espacios participaron, de qué manera acumularon o perdieron poder en la arena política institucional- y también dando cuenta de sus producciones académicas plasmadas en programas, proyectos curriculares o planes de estudios aprobados.

En líneas generales, podemos reconstruir un ciclo en la historia que vamos a contar a continuación, que va siguiendo en su recorrido los avatares de la política educativa nacional y universitaria y las variaciones específicas que se registraron en los escenarios institucionales que son objeto de análisis en nuestro trabajo, con particular referencia a la configuración de grupos académicos y la construcción de proyectos curriculares.

En el lapso de veinte años que recortamos en nuestro trabajo (1966 – 1986) pudimos identificar al menos tres etapas en ese amplio período histórico. La primera de ellas es objeto de análisis en los dos primeros capítulos que siguen a esta introducción y se extendería desde la segunda mitad de los años 60 hasta el año 1974. Entendemos que

este momento podría distinguirse por la elaboración de los proyectos curriculares modernizadores y radicalizados que cuajaron en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. El segundo período que abordamos, nos remite a una época de intervenciones autoritarias que se iniciaron en la segunda mitad del año 1974 y se extendieron hasta diciembre de 1983, analizadas en los dos capítulos subsiguientes de nuestro trabajo. Esta etapa fue reconocida, como veremos, por los efectos significativos que produjo en la desarticulación de los grupos académicos reconocibles en ese momento y la configuración de nuevos agrupamientos, desde los cuáles se proyectarían liderazgos que emprenderían reformas curriculares. El último tramo histórico que recorre nuestra investigación está dado por un breve e intenso lapso temporal que va desde diciembre del año 1983 hasta abril de 1986, época reconocida por la restitución del orden constitucional y la denominada “normalización” de las universidades nacionales en el contexto de la “apertura democrática” de nuestro país.

Es preciso realizar algunas consideraciones con relación al período recortado en esta investigación, al menos, acerca de dos aspectos. El primero de ellos alude a la necesidad de explicar por qué no hemos considerado el año 1955, que las interpretaciones consagradas han reconocido como un momento de rupturas en el orden universitario nacional y el inicio de un proceso de modernización académica que es objeto de análisis en nuestra investigación. Al respecto, es preciso señalar en esta tesis hemos analizado políticas y grupos académicos de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP que se institucionalizó como tal en el año 1959. Investigaciones antecedentes han abordado ese proceso y explicado que su configuración expresa uno de los rasgos del proceso de modernización académica en las carreras universitarias de educación de La Plata y Buenos Aires, que también tuvo singulares expresiones en otras áreas disciplinares. En nuestro trabajo nos hemos servido de los resultados sustantivos de esos trabajos para profundizar en aspectos singulares del procesamiento institucional, específicamente, aquellos relacionados con la configuración de grupos académicos partícipes en procesos de cambio curricular. El segundo aspecto a explicar alude al año 1986, momento definido en nuestra investigación como cierre del período histórico analizado. La razón por la cuál extendimos la periodización más allá del año 1983, otro hito reconocible en los procesos de refundación y reorganización del ámbito universitario en Argentina, es precisamente porque pretendimos alcanzar los rasgos de la “normalización universitaria” en ese contexto de “transición democrática”. Como es sabido, dicho proceso se extendió desde de diciembre de 1983 hasta abril de 1986. En

nuestro caso, hemos extendido unos meses el análisis para poder dar cuenta de las características que asumió el proceso de cambio curricular que dio lugar a la aprobación de un nuevo plan de estudios en septiembre de 1986.

Así pues, el capítulo 1 de la tesis aborda las condiciones sociales, redes de relaciones que posibilitaron que determinados actores, representativos de orientaciones comprometidas con la modernización del sistema universitario, asumieran posiciones de gobierno en el DCE y, desde ellas, orientaran la elaboración e implementación de proyectos curriculares en la carrera de Ciencias de la Educación. Estudiamos esos proyectos considerando en simultáneo dos niveles de análisis: por un lado, su imbricación con las tendencias “modernizadoras” o “desarrollistas” que atravesaban las agendas de gobierno de los ministerios de educación de nuestro país y la región;⁴y, por otro, observando relaciones con prácticas singulares de los grupos académicos, tales como las pautas de reclutamiento y formación de los nuevos miembros, los contenidos y bibliografía presentes en los programas de las asignaturas y en las producciones académicas e institucionales que comenzaron a tematizar cuestiones diversas, entre otras, el lugar del planeamiento educativo en la formación de los recursos docentes. Analizamos también las reacciones críticas que esas orientaciones suscitaron entre estudiantes y docentes de la carrera, desde una clave de lectura que nos permitió comprenderlas como evidencias del proceso de radicalización política de posiciones que ya comenzaba a emerger en el caso recortado para nuestro estudio.

En el capítulo 2, abordamos ahora en profundidad el proceso de radicalización política en la vida universitaria nacional desde los movimientos de reacción que se desencadenan a partir del golpe de estado de 1966 hasta la segunda mitad de 1974. En ese tramo de nuestro recorrido, recogemos las modulaciones o variaciones que asumieron las experiencias de radicalización en Ciencias de la Educación, al calor de los procesos de peronización y politización de profesores, estudiantes y graduados en el espacio universitario nacional y, específicamente, en el platense. Estudiamos las expresiones singulares de ese proceso en el caso recortado como objeto de estudio, que iban desde la opción por profundizar las tendencias autodenominadas como “críticas” y “problematizadoras” en la formación académica de los alumnos, hasta el “compromiso directo” con la militancia revolucionaria. En muchos casos, esta última alternativa

⁴Como veremos, las perspectivas “desarrollistas” que los pedagogos nativos invocan se vinculan con las tendencias que impulsaron la especialización progresiva de los estudios universitarios en educación, orientada a diversificar la inserción profesional de los futuros graduados e impulsar su inserción laboral en agencias del estado abocadas al planeamiento de la educación y la definición de las políticas educativas.

suponía una identificación plena con el peronismo como marco de referencia ideológico, desde el cuál desplegar prácticas críticas que se vehiculizaban a través de la “lucha armada” mediante la incorporación a “organizaciones revolucionarias”. En relación con estas variaciones en las respuestas que los actores sociales construían en ese proceso de radicalización política, se registró una renovación intelectual consistente con las transformaciones producidas en las ciencias sociales en los años posteriores a la autodenominada “Revolución Libertadora”, que instaló entre los miembros de las carreras de Ciencias de la Educación nuevas problemáticas que los llevaron a revisar la matriz de formación humanística dominante hasta ese momento y, en las versiones extremas, a invalidar los procesos de renovación académica de la formación, desde el convencimiento de que la “revolución” exigía la acción directa en la lucha armada antes que una reforma curricular.

No obstante, como veremos más adelante, esta etapa (1966-1974) constituyó un período prolífico en la producción de proyectos curriculares, en la renovación de los programas de las asignaturas y en la reflexión respecto de las estrategias formativas que podrían favorecer la incorporación de los estudiantes a los procesos de “liberación” que exigía la coyuntura política nacional. Procuramos interpretar esas producciones desde las claves de lectura que los propios actores fueron plasmando en otros registros textuales de la época (los cuales constituyeron insumos centrales para comprender las ideas y prácticas que desplegaron en sus cursos y en otros espacios institucionales), así como también, reconstruyendo la trama de relaciones personalizadas producidas y actualizadas por aquellos actores sociales, muchas de ellas menos visibles que las elaboraciones académicas que circulaban en los espacios públicos por los que ellos transitaban. Veremos también que ninguno de estos proyectos curriculares ni las propuestas formativas impulsadas por estos actores sociales radicalizados tuvieron continuidad en el tiempo. En efecto, el capítulo se cierra con la clausura de este proceso con pretensiones transformadoras de la universidad en particular y de la sociedad en general, en los albores de la política represiva y autoritaria que se inició en las postrimerías del tercer gobierno peronista en 1974; pero ese tema, será objeto de otro capítulo.

Como lo anticipamos, la estructura de la tesis, va desplegando un ciclo histórico con un primer momento de producción de alternativas reformistas que encuentran un punto de cierre o clausura en el devenir social y político nacional, con específicas consecuencias en el plano institucional universitario. Así, en el capítulo 3 nos

adentramos en el análisis de la reconfiguración de los grupos académicos de la carrera, a partir del estudio de los efectos en las trayectorias individuales y colectivas de sus miembros, de procesos de reordenamiento motivados, a su vez, por intervenciones del poder ejecutivo nacional sobre la dinámica institucional de las universidades en 1966, 1974 y en 1983. Identificamos dos grupos con particular protagonismo en el gobierno universitario y en la producción de proyectos curriculares entre 1966 y 1986. A partir de ese recorte analítico, fuimos desbrozando distintos aspectos del comportamiento “tribal”⁵ con el objetivo de comprender el reclutamiento e inserción de sus miembros, los ámbitos de sociabilidad que fueron demarcando las trayectorias de los individuos en formación, los compromisos académicos y morales que se fueron cincelandos en esos entramados de relaciones sociales, las alianzas y rivalidades explícitas o soterradas, que marcaron los ritmos de los conflictos cotidianos. En ese recorrido, pusimos a prueba la hipótesis de la autonomía relativa de las instituciones universitarias, respecto de las determinaciones del Estado Nacional, aspecto que resulta fructífero abordar en momentos de cierres y aperturas, como el que recortamos a esta altura de nuestro trabajo. Las continuidades y rupturas que pudimos identificar en la configuración de los grupos no encontraron una correspondencia directa con los momentos de permanencia o desestabilización en el orden político nacional, registrando modulaciones y matices sobre los que resultó necesario detenerse. Asimismo, los procesos de transmisión intergeneracional entre los dos grupos abordados en este capítulo, dio cuenta de variaciones en las dinámicas de cada uno, motivadas por la actualización de vínculos académicos, profesionales, políticos y personales que resultaron cruciales en determinadas coyunturas históricas, pues posibilitaron condiciones para favorecer el posicionamiento de algunos de sus miembros en el gobierno universitario.

En el capítulo 4, nuestro relato vuelve a detenerse en el proceso de desestructuración del orden institucional iniciado en 1974 y profundizado a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. En particular, en este momento, nos detenemos en un análisis de los movimientos de la planta docente que se producen hasta 1978 que nos permiten reconstruir la reconfiguración de los grupos y posiciones de gobierno de la Carrera. Aquí volvemos a poner a prueba la hipótesis de la autonomía relativa del sistema universitario, esta vez, enfocada en el estudio de las continuidades y

⁵Más allá de las referencias que los nativos podemos hacer de los agrupamientos tribales en los que nos inscribimos y que terminan operando como parte de nuestros polos de identificación, veremos más adelante, los aportes sustantivos de la obra de Tony Becher para reflexionar sobre la especificidad de las tribus académicas como comunidades productoras de cultura.

permanencias que es posible establecer en las trayectorias académicas y relaciones sociales, tanto de quienes asumieron posiciones de conducción, como de aquellos que desempeñaron cargos de profesores y auxiliares. El análisis nos permitirá comprender que los procesos de autoreclutamiento que se dieron en la universidad pueden conmovir ciertas construcciones de sentido que han asumido posiciones dominantes en los procesos de construcción de memoria acerca del pasado reciente. Asimismo, el análisis de los proyectos curriculares diseñados para la formación pedagógica ya en tiempos del gobierno de facto, sus orientaciones básicas, así como también, algunos indicios de tensiones y contradicciones dentro del proyecto curricular del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, nos invitan a complejizar la mirada sobre las relaciones de colaboración y conflicto entre los miembros del grupo académico que lideró la reforma curricular del año 1978.

El capítulo 5 analiza el proceso de “normalización universitaria” que se inicia con la recuperación de la vida democrática en nuestro país en diciembre de 1983, con específicas referencias a uno de los lineamientos centrales de esa política educativa vinculado con una nueva invocación a la “modernización” de la formación académica. Abordaremos la resignificación de la categoría “modernización” que ya había estado presente en otro contexto de uso. Analizaremos las perspectivas que los grupos académicos desarrollaron y plasmaron en documentos institucionales, discursos públicos, proyectos curriculares y testimonios de actores participantes de procesos de modificación de planes de estudios en la UNLP. Adquiere particular relevancia en este momento de nuestro estudio, la comprensión del lugar asignado por el Estado Nacional a las instituciones universitarias en la recuperación del estado de derecho, plasmado en lineamientos y normativas que fungieron como horizonte para la definición de las agendas de reforma académica y curricular, en esa singular coyuntura. En este capítulo, abordamos detenidamente la trastienda de la reforma del plan de estudios de la carrera, a partir del estudio de los proyectos formulados, los grupos académicos que participaron de su elaboración, el registro de las tensiones y disputas que desbordaban los límites de la propia carrera y del propio Departamento, proyectando el “drama” de Ciencias de la Educación, tras los muros del territorio de los pedagogos, con las consecuencias políticas y prácticas que de ello se derivarían. Finalmente, intentamos comprender las condiciones sociales que favorecieron la aprobación de una de esas propuestas, así como el derrotero de aquellos sectores que no resultaron favorecidos en la contienda y

sufrieron las consecuencias de la derrota que, en algunos casos, culminaron con su alejamiento de la universidad.

A modo de cierre de nuestra investigación, las conclusiones recogen los principales hallazgos que se desprenden del análisis realizado, poniendo de manifiesto cómo se expresan las dimensiones analíticas consideradas en la construcción de nuestro objeto de estudio en los resultados presentados en cada uno de los capítulos. También, se proponen líneas de interrogación emergentes que no fueron contempladas en la formulación original del problema pero que, entendemos, permiten profundizar la comprensión del procesamiento local de las políticas públicas en las trayectorias de los grupos académicos y su incidencia en la producción curricular.

Razones para justificar el problema

¿Por qué estudiar a los protagonistas de proyectos curriculares en Ciencias de la Educación en la UNLP?⁶ Quizás porque encierra un deseo de conocer una parte de la historia que es, más específicamente, mi historia como estudiante, primero y luego, docente e investigadora del DCE de la FAHCE, ya que estudié el profesorado en Ciencias de la Educación en la UNLP entre 1994 y 1997. Integro la planta docente del DCE desde el año 1998, como auxiliar docente hasta el año 2007 y, a partir de ese momento, como profesora adjunta de Pedagogía.

La aproximación directa y desde adentro de la “cocina” de una reforma curricular, esto es, comprendiendo la arena de posiciones en tensión, los procesos arduos y lentos para la construcción de acuerdos, las sesiones interminables de discusiones en reuniones más o menos públicas o privadas donde se exponían intereses encontrados o se silenciaban eternas disputas, entre tantos otros acontecimientos, constituyeron para mí una experiencia reveladora sobre la sociabilidad universitaria.⁷ En la universidad buena parte de las decisiones críticas se definían por afinidades, intereses y compromisos cimentados en la confianza que rezuma de los vínculos personalizados.

⁶En esta pregunta resuena el provocador interrogante con el que Eduardo Remedi inicia el recorrido analítico que despliega en su tesis doctoral (DIE- CINESTAV), “¿Por qué [...] por qué Zacatecas”, se pregunta, atrapando al lector desde el comienzo de una escritura que, según nuestro punto de vista, articula con maestría, la presencia del sujeto que enuncia la pregunta, su subjetividad descarnada, con las preocupaciones académicas que va devanando en el transcurso de un relato que lleva por título “Detrás del murmullo. Vida político - académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959 – 1977”, publicado por Casa Juan Pablos, en el Distrito Federal de México, en 2008.

⁷Quizás constituya un dato relevante informar que participé como representante titular por el Claustro Estudiantil de la Comisión Curricular que constituyó el DCE en ocasión de la última reforma curricular efectuada, a partir de la cuál se aprobó el plan de estudios vigente (plan 2000), entre los años 1997 y 1998 y continué vinculada al gobierno del DCE, en el rol de representante suplente por el claustro de graduados en la Junta Consultiva Departamental, por elecciones, para el período 2000 – 2002.

Desde esa experiencia “iniciática” hasta la definición actual del tema de esta investigación, podría enunciar una serie de acontecimientos y circunstancias que fueron jalonando un área de especialización en torno de tres grandes ejes que, no casualmente, hoy me resultan familiares en la construcción del problema que da lugar a esta tesis: las orientaciones curriculares en la formación de los pedagogos, su abordaje desde una perspectiva “histórica y sistemática”, con un enfoque muy “caro” para los pedagogos nativos de la UNLP.⁸ En un principio, el interés por conocer las orientaciones curriculares me condujo al estudio de las percepciones que los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de esa universidad construían acerca de su formación, procurando delimitar un pequeño diagnóstico de las debilidades que, a juicio de los destinatarios, presentaba la propuesta curricular vigente en ese momento.⁹ Ese abordaje fue contrastado con otras perspectivas en el marco de un proyecto de investigación más amplio denominado “Lineamientos teóricos y metodológicos para la reforma del Plan de Estudios” de la carrera de Ciencias de la Educación, dirigido por Sara Ali Jafella y co – dirigido por Julia Silber entre 1997 y 1999, que dio lugar a mis primeras experiencias de escritura académica que, en ese momento, eran necesariamente colectivas.¹⁰

Hasta ese momento, las perspectivas teóricas con las que pretendíamos “atrapar” el análisis curricular eran, como era de esperar por nuestra formación, consistentes con las tradiciones disciplinarias que abordaban las propuestas formativas de los pedagogos desde perspectivas teóricas y epistemológicas propias de la pedagogía. En ellas, se analizaban las propuestas curriculares y orientaciones predominantes, así como los núcleos problemáticos que, en cada caso, daban lugar a la reflexión y formulación de proyectos curriculares alternativos. En buena parte de esos estudios, se afirmaba de un

⁸Como veremos en el capítulo 2, uno de los “padres fundadores” de la Pedagogía, como campo disciplinar y espacio curricular de la formación de los especialistas en educación en esta Universidad, Ricardo Nassif, elaboró y difundió una concepción de la disciplina que impulsaba el interés por el abordaje histórico y sistemático de los fenómenos educativos, como criterios globales de un enfoque pedagógico totalizador. Para un análisis más detallado, ver la introducción denominada “Los accesos al estudio global de la educación” de la última obra escrita por Nassif: *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*, publicada en Buenos Aires por CINCEL en 1980.

⁹Se trataba del plan de estudios aprobado en el año 1986. Sus rasgos centrales y el proceso que llevó a su legitimación como propuesta curricular vigente es objeto de análisis en el capítulo 5 de esta tesis. La indagación sobre las representaciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de su formación fue el tema elegido para ser desarrollado en el marco de la adscripción a la cátedra de Pedagogía Sistemática, en la que participé entre los años 1998 y 2000. Como veremos en el capítulo ya mencionado, ese espacio curricular era ocupado por Julia Silber.

¹⁰ Ali Jafella, Sara; Silber, Julia; Castiñeiras, Martha; Paso, Mónica; Barcia, Marina; Marano, Gabriela; Catino, Magalí; Garatte, Luciana; Picco, Sofía (1999) “Lineamientos teóricos metodológicos para la elaboración del Plan de Estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.”, en *Actas de Investigación Educativa*, Año II, UNLP. FAHCE, pp. 21-25. Decir que las producciones eran “necesariamente” colectivas significa reconocer que, en ese contexto, tanto los pedagogos en formación, como aquellos profesores ya formados, afrontábamos la producción conjunta de los resultados de nuestro trabajo, en pos de alcanzar ciertos estándares de productividad. Ese desempeño comenzó a ser específicamente requerido a partir de la introducción de nuevas regulaciones en las prácticas de investigación académica, con la implementación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores en 1993, por el entonces denominado Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (Araujo, 2003)

modo crítico que la formación de los pedagogos adolecía de cierta inespecificidad y que resultaba costoso delimitar los objetos de estudio propios de ese campo disciplinar, frente a otros cercanos como la filosofía, la sociología y la psicología.¹¹ Esos debates circulaban, además, por los eventos que -en forma periódica- reunían a los pedagogos de universidades nacionales de nuestro país, en los que participamos regularmente aquellos procedentes de la UNLP.¹² Si tuviéramos que resumir los rasgos salientes de estos análisis, podríamos reconocer que estaban atravesados por las urgencias de la coyuntura: en una proporción significativa de carreras de educación de las universidades nacionales y latinoamericanas se estaban llevando a cabo procesos de reforma curricular y los resultados de estas investigaciones pretendían, de alguna manera, incidir en las definiciones que se tomaran en cada institución específica. Si bien, esa motivación nos volvía a colocar en la arena de tensiones de los procesos de producción curricular, no nos permitía, por otra parte, obtener la distancia analítica necesaria para construir una interpretación menos contaminada por nuestros propios intereses disciplinares y, por qué no, corporativos como miembros del claustro de estudiantes, en primer término y luego, de graduados. Como veremos más adelante, el juego de posiciones entre los roles de actores y analistas, conlleva una serie de consecuencias sobre las que es preciso intervenir, si se pretende aportar desde construcciones interpretativas rigurosas, sin dejar de reconocer los niveles de compromiso individual y colectivos que los actores portamos en cada circunstancia.¹³

¹¹ Para un análisis de la formación de los pedagogos en el contexto de América Latina, me he basado en los ya clásicos trabajos presentados en el Foro Académico del Colegio de Pedagogía de la UNAM realizado en 1986 que fueron compilados por Ducoing Watty, Patricia Rodríguez Ousset, Azucena (Comp) (1988), *Formación de Profesionales de la Educación*, UNAM-UNESCO-ANUIES. Un análisis específico del plan de estudios de la UNLP, puede verse en Silber, Julia *et al* (1997, mayo 15-17) "Formación del pedagogo. Aportes epistemológicos para la configuración de un eje pedagógico en la Carrera de Ciencias de la Educación", en Facultad de Filosofía y Humanidades, XIII Encuentro de Carreras de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación.

¹² Ejemplo de ello fueron las ponencias presentadas en el IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, desarrollado en Río Cuarto, entre el 21 y el 22 de octubre de 1998, que fueron compilados en Vogliotti, Ana; de la Barrera, Sonia; Lanz, María Zulma (1998) *La pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico. IV Encuentro de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

¹³ No obstante, quizás por esa misma dificultad de construir una mirada distanciada del propio campo, nuestros intereses académicos nos llevaron a continuar el análisis de los procesos de cambio curricular, pero ahora o en un segundo momento, trabajando con actores pertenecientes a otras "tribus" disciplinares, emplazadas en territorios bastante más distantes de las ciencias humanas y sociales de las que procedíamos. Así fue como comenzamos a explorar las visiones acerca de los procesos de cambio curricular en carreras de ingeniería e ingeniería agronómica. No constituyen datos menores, a nuestro juicio, que algunos integrantes del mencionado proyecto dirigido por Julia Silber participábamos como asesores pedagógicos en la Facultad de Ciencias Agrarias Forestales (FCAyF) de la misma Universidad. En ese ámbito se desarrolló otro proyecto denominado "Las determinaciones del cambio del currículum: visto desde la perspectiva de los docentes de la carrera de ingeniería", dirigido por el Ing. Pablo Massa - dirigido por Mónica Paso. Dada nuestra participación en la FCAyF como "pedagogas", una parte fundamental de la investigación relacionada con la "entrada" al campo, podríamos decir que estaba, prácticamente cubierta. Para una revisión de las principales producciones elaboradas en el marco de esa investigación, ver Paso, Mónica; Silber, Julia; Garatte, Luciana (2001), "Las imágenes acerca del cambio curricular de los docentes de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP", en *Revista electrónica del Segundo Congreso de Investigación*

Al influjo de los procesos de formación de posgrado¹⁴ fuimos incorporando otras referencias conceptuales y metodológicas que fueron, progresivamente, ampliando nuestro “horizonte de problematización”.¹⁵ De particular interés, nos resultaron los enfoques herramientas procedentes de variados corpus de investigaciones. Por un lado, destacamos las categorías y métodos que nos aportaron pesquisas desarrolladas por historiadores y antropólogos sociales preocupados por el estudio de las perspectivas y experiencias sobre la política y usos cotidianos de determinados actores y grupos sociales.¹⁶ Estos trabajos se concentran en las historicidades específicas de los proyectos institucionales de las agencias del Estado Nacional, definidas en plural, evitando cualquier definición totalizante y homogeneizadora del Estado como categoría sociológica. Toman como punto de partida la diversidad de instituciones, actores, lógicas y prácticas sociales como una dimensión analítica potente para comprender la génesis y desarrollo de los procesos de diferenciación y especialización de las agencias estatales y sus cuerpos de funcionarios. Recuperamos de esos trabajos aportes teóricos y metodológicos para nuestra tesis que nos permitieron conocer mejor las relaciones que es posible trazar entre el diseño y la gestión de las políticas de Estado y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas, en un proceso de resignificación que incluye tanto momentos de apropiación, resignificación y resistencia. Siguiendo esta perspectiva, asumimos la relevancia de conocer las formas específicas de sociabilidad de los académicos, sus identidades y relaciones sociales cotidianas, como una dimensión clave para entender las determinaciones que operan en

Educativa, Universidad Nacional de Comahue. Paso, Mónica y Garatte, Luciana (2001), “El cambio curricular en la carrera de Agronomía de la UNLP. Su relación con los lineamientos propuestos para la educación agrícola a nivel nacional”, en: Universidad Nacional de La Plata, *Resúmenes del Séptimo Encuentro de Docentes*, La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 60-61. Paso, Mónica; Garatte, Luciana; Silber, Julia (2002), “Las imágenes acerca del cambio curricular de las comunidades académicas de la carrera de ingeniería agronómica de la U.N.L.P.”, en Krotsch, Pedro (comp) *Las miradas de la Universidad, III Encuentro Nacional La Universidad como objeto de investigación*. La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 155-156; Paso, Mónica; Garatte, Luciana; Silber, Julia (2003, septiembre 18-20), “Significados acerca de la evaluación y acreditación de comunidades académicas de la Facultad de Ciencias Agrarias Forestales de la UNLP”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI.

¹⁴Entre 2003-2005 participé de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/ARGENTINA, ámbito que propició mi contacto con pares y especialistas de variadas latitudes geográficas y teóricas.

¹⁵Tomamos prestado el término de la descripción sumamente didáctica que realizó Adela Coria, al presentar el proceso de construcción del problema objeto de análisis de su tesis, así como también de sus campos de inscripción. Ver Coria, Adela (2001), “Tejer un destino. Sujetos, institución procesos político – académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955 – 1966”, Tesis de Doctorado no publicada, DIE/CINVESTAV, México.

¹⁶En la definición de estos enfoques y metodologías de análisis me orienté por los estudios reunidos en: Frederic y Soprano (2005); Frederic y Soprano (2009); Bohoslavsky y Soprano (2010); Frederic, Graciano y Soprano (2010).

el procesamiento de las políticas de Estado en el ámbito universitario y en la producción y reproducción de la vida social en las universidades.¹⁷

Por otro lado, reconocimos la potencialidad heurística del área de estudios de la educación superior (Krotsch, 2001; 2003) para recoger, desde allí, los aportes que en ese campo han realizado los enfoques organizacionales (Clark, 1971; 1983; Baldrige, Curtis, Ecker y Riley 1973; Becher; 2001; Peterson 2007) y la sociología de la cultura (Bourdieu, 1983; 2008; Bourdieu y Wacquant, 1995). Dichas perspectivas nos ayudaron a problematizar el fenómeno del cambio en las organizaciones académicas a partir de reconocer que esas instituciones manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales y que los sucesos de orden macro político no siempre nos permiten comprender cómo se producen los cambios a nivel micro social, qué intereses los motivan y qué creencias los sustentan. Veremos luego que buena parte de las categorías teóricas y de los abordajes metodológicos desarrollados en esos trabajos, nos acercaban otros enfoques conceptuales para dar cuenta de fenómenos que hasta ese momento no habíamos llegado a problematizar o delimitar, aunque lográbamos percibirlos desde nuestras aproximaciones empíricas al objeto de estudio. Específicamente, nos permitieron comprender el rol que juegan los grupos académicos dentro del sistema universitario para modelar su ambiente de trabajo e incidir en el medio externo, asumiendo que la división del trabajo en el mundo académico va demarcando compromisos y orientaciones de valor, creencias e ideologías, perfiles de autoridad y modos particulares de integración interna que inciden en el procesamiento de los cambios. Esta mirada nos advirtió del prejuicio de evitar cierta apreciación simplificada de pensar a la universidad como un ámbito autónomo de disputas por la legitimación de la verdad, cuyos efectos son exclusivamente internos a la

¹⁷ Pusimos a prueba estos enfoques en una buena cantidad de tesis de grado y posgrado aprobadas y defendidas por los integrantes de uno de los equipos de investigación en los que participamos. Al respecto, sugerimos ver Pozzio, María (2010), *Mujeres Amantes. Usos sentidos de género en la gestión cotidiana de las políticas de salud*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia; Garatte, Luciana (2008) “Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina – 1983/1986”, Tesis de Maestría no publicada, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina y las siguientes tesis para acceder al título de Licenciado en Sociología: Cap, Mariano (2011), “Configuración del perfil profesional de los Ingenieros Agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata”, Tesis de grado no publicada, FAHCE/UNLP, Argentina; Casajus, Rocío (2010), “Autonomía y heteronomía en la relación Universidad-Estado. Un estudio micro-sociológico sobre el proceso de diseño y el procesamiento institucional del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería- PROMEI en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. 2005-2008”, Tesis de grado no publicada, FAHCE/UNLP, Argentina; Martín Lorenzatti, Miriam (2009) “Estudio de la dinámica institucional de grupos universitarios en la definición del perfil profesional de los Licenciados en Economía de la Universidad Nacional de La Plata (1983-1999)”, Tesis de grado no publicada, FAHCE/UNLP, Argentina; Ruvituro, Clara (2009) “Política universitaria y campo académico. Un estudio centrado en la trayectoria del área de filosofía de la Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (1920-1946)”, Tesis de grado no publicada, FAHCE/UNLP, Argentina.

organización académica. Por el contrario, nos señaló la necesidad de considerar los efectos que las tensiones internas tienen por fuera de las instituciones universitarias, en los ámbitos sociales y políticos en los que los actores académicos intervienen con matices y particularidades que sólo la investigación empírica puede determinar y caracterizar. A su vez, nos obligó a pensar en la manera que la conflictividad resultante de las continuidades y rupturas político sociales en diferentes momentos históricos han atravesado a los sujetos e instituciones, penetrando y operando de manera singular en la vida institucional universitaria.

El contacto y familiarización progresiva con estudios que privilegian las perspectivas micro sociales nos animó a pensar en la necesidad de construir vías que permitieran conectar esos dos campos de interés que, paulatinamente, se fueron perfilando como objetos de indagación analítica. Por un lado, el estudio de los sentidos acerca de la formación académica que los grupos académicos construyen en momentos de reforma o de cambio curricular. Y, por otro, la necesidad de comprender a esos actores desde una temporalidad que, rebasando su tiempo presente, nos remite al análisis de sus trayectorias académicas, las redes de relaciones sociales de las que participaron, las disciplinas e instituciones en las que se inscribieron, coyunturas y toda una trama de sucesos que, en el decir de Adela Coria, dan cuenta de las maneras en que esos sujetos “apuestan” y “escriben cotidianamente una historia singular, contribuyendo a la escritura de una historia institucional”(Coria, 2001: 7).

De allí que si queríamos retomar nuestras motivaciones iniciales acerca de los procesos de cambio curricular en el propio campo pedagógico, nos resultara imprescindible recuperar los aportes de investigaciones desarrolladas acerca de la historia de los especialistas universitarios en educación en nuestro país, de manera de anclar nuestro estudio en situaciones sociales específicas. Dentro de ellas, identificamos un primer grupo de trabajos que analizó las tradiciones y formaciones intelectuales de esos individuos y grupos focalizando su atención en las décadas de 1960 y 1970 (Suasnábar, 2004; 2009; Kaufmann, 2001; 2003; 2006) pero que no avanzaron en el período posterior a 1983. Un segundo grupo describió los discursos y corrientes de pensamiento pedagógicas y sus expresiones en las orientaciones teóricas de los planes de estudios en diferentes períodos históricos (Puiggrós, 1997; Southwell, 2003a; 2003b; Silber y Citarella, 2004; Silber, 2007; Silber y Paso, 2011). Estos trabajos aportaron insumos valiosos, aunque no profundizaron con igual énfasis en el estudio de las

condiciones sociales de producción de esos discursos y, en consecuencia, nos ofrecieron sólo algunas orientaciones para el análisis de las características de los grupos académicos de la Carrera y su inscripción en las determinaciones institucionales locales y en las tendencias sociales y políticas resultantes de su inscripción en el escenario nacional. También relevamos una investigación (Carlino, 1997) que analizó el campo de profesionales en Ciencias de la Educación entre 1984 y 1994 en la Universidad de Buenos Aires. A los fines de nuestro objeto de estudio, ese trabajo aportó evidencias empíricas que permitieron caracterizar las relaciones profesionales y personalizadas, así como los vínculos y lealtades político académicas de las que participaban los actores implicados en esas redes, como parte de su experiencia académica y laboral.

Por último, destacamos como antecedente para nuestra indagación, la investigación ya citada de Adela Coria (2001) que aborda el proceso de institucionalización de la Pedagogía como disciplina académica en la Facultad de Filosofía Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba entre 1955 y 1976. Subrayamos su relevancia pues aborda, desde una perspectiva compleja y relacional un objeto de estudio que parte de comprender la configuración de la Pedagogía como disciplina académica en Córdoba, atendiendo al mismo tiempo, la conformación de las posiciones de los sujetos universitarios, desde sus trayectorias y grupos de pertenencia, sus intereses y rasgos identitarios, en el contexto de un campo institucional universitario que los reúne, a su vez, con una particular conflictividad.

La comparación sistemática de esas investigaciones con otras abocadas al estudio de los universitarios como actores políticos, en diversas coyunturas históricas nos permitió comprender que las variaciones en las orientaciones curriculares de la formación académica de los pedagogos, debían ser comprendidas a la luz de los aportes de otro grupo de debates historiográficos vinculados a las complejas y conflictivas relaciones entre el Estado y las universidades a lo largo de la historia.¹⁸ Esta problemática comenzó a volverse cada vez más relevante, al recortar un amplio lapso temporal para desarrollar nuestro objeto de estudio, atendiendo los vaivenes marcados por períodos de fuerte inestabilidad y ruptura en el orden constitucional y momentos de mayor estabilidad y continuidad en los elencos gubernamentales, tanto en la universidad

¹⁸Creemos pertinente recordar que en nuestro país se vienen desarrollando desde hace una buena cantidad de años eventos específicos sobre la historia de las universidades nacionales argentinas. De particular relevancia para nuestra formación, ha sido el intercambio fructífero con sociólogos, historiadores, antropólogos y otros científicos sociales, en el marco de las mesas convocadas tanto en el marco de las Jornadas Interescuelas de Departamentos de Historia de Universidades Nacionales como de las Jornadas de Historia de la Universidad Argentina, ambas realizadas con una periodicidad bianual.

como en el Estado nacional. El contraste de resultados de distintas investigaciones nos llevó a reconocer que las respuestas de las instituciones específicas respecto de los lineamientos de la política nacional en cada momento histórico no fueron uniformes. No obstante, fue posible establecer ciertas regularidades en el comportamiento de los universitarios que nos llevaron a pensar que las transformaciones operadas en la dinámica política nacional, atravesaron de manera singular la vida universitaria, alterando de alguna manera los recorridos y trayectorias de los actores académicos, interviniendo en la continuidad o discontinuidad de redes de relaciones y modificando, finalmente, las posiciones desde cuales se legitimaron diferentes proyectos curriculares. Para dar cuenta del derrotero de las instituciones universitarias, nos servimos de los aportes de investigaciones relativas a su historia en el ámbito nacional (Pérez Lindo, 1985; Stubrin, 2001; Buchbinder, 2005; Chiroleu, 2005; Neiburg y Plotkin, 2004; Frederic, Graciano, Soprano, 2010) o a problemáticas específicas de la historia intelectual (Sigal 1991; Terán 1993; Neiburg, 1998; Sarlo 2007; Altamirano, 2001; Graciano, 2008) y política de nuestro país (Cavarozzi, 2006; Novaro Palermo, 2001; Romero, 1996, Canelo, 2008) que nos brindaron claves para interpretar los complejos procesos de cambio en el sistema universitario al calor de los procesos de transformación del Estado y la política nacional.

Hasta aquí, hemos intentado desbrozar el proceso de construcción de un problema, a partir de una presentación en la que fuimos entrelazando los ejes de análisis que fuimos delimitando progresivamente, a lo largo de nuestra trayectoria, en función de experiencias que fueron abriendo y reorientando los temas de indagación.

Decíamos al comienzo de la tesis, que el trabajo que presentamos aborda desde un enfoque micro-social tres dimensiones de análisis. La primera se refiere a los sentidos que, en cada coyuntura histórica, esos actores sociales construyeron en torno de las políticas educativas implementadas por el Poder Ejecutivo Nacional para las universidades nacionales y quedaron plasmados en normativa educativa o en documentos institucionales. Nos preguntamos qué rol le asignó el gobierno nacional a los universitarios en cada momento y qué posiciones asumieron los grupos académicos objeto de nuestro estudio en esos escenarios. Para comprender esas formas de significación y resignificación, focalizamos nuestra atención en una segunda dimensión definida por el análisis de los actores que participaron de procesos de reforma curricular en la Carrera de Ciencias de la Educación. Nos preguntamos quiénes eran esos individuos, qué procesos favorecieron la construcción de liderazgos académicos, cuáles

fueron sus trayectorias individuales y en qué redes de relaciones sociales participaron para conectarse con la esfera del gobierno tanto en el Estado nacional, como en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, de la Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación y/o del Departamento de Ciencias de la Educación. A partir del análisis de las condiciones sociales en el marco de las cuáles se configuraron los grupos y liderazgos académicos en el caso seleccionado, nos proponemos abordar específicamente los procesos de reforma de la Carrera de Ciencias de la Educación que dieron lugar a propuestas curriculares en 1974 y a planes de estudios en los años 1969, 1978 y 1986. De esta manera, la tercera dimensión seleccionada se concentra en los proyectos relativos a la formación pedagógica tanto a nivel de la FAHCE como del DCE y en la arena de disputas y luchas entre grupos académicos que culminaron con la aprobación de esos currícula. En este punto nos interrogamos por las continuidades y rupturas que se produjeron en las concepciones legitimadas en los planes de estudios aprobados entre 1966 y 1986 y en las políticas que la propia organización académica elaboró en el período.

Adoptamos un enfoque micro social que intenta recuperar la historia particular de grupos académicos de una institución universitaria. Como ha reconocido Eduardo Remedi (2008), este tipo de investigaciones no resultan frecuentes en los estudios de educación superior en México, aún reconociendo la existencia de una buena cantidad de trabajos historiográficos sobre educación superior. En la misma línea, Sylvie Didou Apetit destaca el importante rol que juegan aquellas investigaciones que, además de dar cuenta de las historias de los “líderes” en espacios de poder en la construcción de escuelas de pensamiento, se abocan al estudio de los “peones del saber” a quienes define como “los académicos anónimos que, por su labor diaria, aseguran la a veces dificultosa permanencia de las instituciones de educación superior en América Latina” (2006: 13). En nuestra tesis, abordaremos con mayor énfasis las trayectorias de individuos y grupos que configuraron liderazgos académicos; pero atenderemos también las experiencias y prácticas de otros actores sociales que no alcanzaron un “nombre propio” como líderes, pues contribuyeron a reproducir la dinámica social universitaria desde su desempeño como auxiliares docentes, o bien desde posiciones activas en la política institucional como representantes del claustro de estudiantes o graduados. La revisión de antecedentes que hemos realizado nos permite reconocer que la recuperación de las historias locales de los personajes públicos y no tanto, que dan vida a las universidades nacionales sigue siendo una tarea sobre la que es preciso profundizar

la investigación educativa. En esa línea, vamos a proponer algunas reflexiones críticas que, a nuestro juicio, amerita el estudio de las instituciones académicas en manos de los propios académicos.

“Meterse con la propia tribu”: dilemas epistemológicos y éticos del analista/actor en el estudio del pasado reciente

La descripción que realizamos del proceso de construcción del problema y objeto de estudio, con las referencias específicas a nuestra inscripción institucional en el ámbito académico, permiten comprender que, en nuestro caso, estamos deliberadamente comprometidos con el problema que pretendemos estudiar. El reconocimiento de esta situación no nos exime de asumir una serie de responsabilidades sino, por el contrario, nos coloca en forma directa frente a una serie de problemas y controversias que incluyen tanto desafíos epistemológicos como dilemas éticos, sobre los cuales entendemos que nos debemos una reflexión preliminar.

Respecto de las dificultades de orden epistemológico, Pierre Bourdieu (2008) subrayó que los inconvenientes se presentan desde el momento mismo en que el propio investigador asume que debe acometer una ruptura con el conocimiento práctico de la situación objeto de estudio que supone, a su vez, una disrupción con su experiencia nativa originaria. Esta necesidad de poner en cuestión aquello que ya sabemos de nuestro objeto, constituye una condición ineludible para poder restituir un conocimiento teórico y empírico objetivo de esa experiencia. Estas advertencias resultan cruciales para un trabajo como el nuestro, toda vez que nos reconocemos en la doble condición de analistas de un mundo social del cual participamos activamente (como actores inscriptos en redes de relaciones sociales, con afinidades y filiaciones disciplinares y epistemológicas, ideológicas y emocionales). De este modo, somos una de las partes “interesadas”, tanto en su dimensión histórica como presente.

Otro de los problemas relevantes para nuestro caso, es aquel Bourdieu identifica a propósito de la *nominación* (2008: 41, itálica en el original), es decir, la inclusión de nombres propios en la escritura de los resultados de la investigación. Esta circunstancia puede estimular la tendencia de reducir la lectura de los casos a los individuos concretos, como si el objetivo del estudio fuera la aprehensión empática de esos particulares, la adhesión a la anécdota, al detalle singular. En rigor, la investigación se orienta por el análisis de “los otros” como sujetos dentro del espacio teórico de las

relaciones de identidad y diferencia, a partir de un conjunto explícitamente definido de propiedades que le confieren relaciones de pertenencia a determinados grupos o colectivos sociales. Lo anterior no implica desconocer que un investigador puede enfrentarse a la situación de “no poder escribir todo lo que sabe” o bien que sus lectores estén dispuestos a interpretar como “denuncias” situaciones que, por otra parte, quizás conozcan mejor que el propio analista. A juicio de Bourdieu, no se gana en “verdad histórica” si se reconstruye una historia “sin nombres propios” (42). De alguna manera, los estudiosos del campo universitario tenemos que reconocer los riesgos que asumimos, al tiempo que destacar la responsabilidad moral que conlleva producir un conocimiento acrecentado de los mecanismos que gobiernan el mundo intelectual.

Una segunda cuestión que destacamos del planteo de Bourdieu se refiere a la “disposición” que la propia comunidad de universitarios tiene para recibir los resultados de las investigaciones acerca del propio campo y las respuestas, en ocasiones “violentas” que esa socialización desencadena. Y agrega que la aprobación y celebración de este tipo de trabajos entre los “círculos familiares” es inversamente proporcional a la distancia que existe en el espacio social entre el analista y los objetos que escoge. Cuánto más lejana es la crítica, mayor es la posibilidad de acceder a los beneficios y placeres de la producción científica. Por el contrario, la divulgación de los “secretos de la tribu”, la publicación de lo más “sagrado” que un grupo académico puede atesorar entre sus leyendas y relatos expone al “valiente héroe” a los “tormentos persecuciones” que amerita una “confesión pública” de esas características (2008: 15). A pesar de estos riesgos, acordamos con Bourdieu que el socioanálisis ofrece la posibilidad de una libertad para uno mismo y para otros miembros del propio campo que se deriva del ejercicio de objetivar el propio mundo social, explicitando y formalizando criterios que funcionan de manera implícita en la experiencia ordinaria. Al respecto, partimos de suponer que la investigación empírica del caso seleccionado nos permitiría introducir rupturas en las formas intuitivas del conocimiento que manejamos. A partir del análisis sistemático de los datos y su confrontación con el conocimiento docto de objetos análogos, estaríamos en condiciones de reformular nuestras hipótesis supuestos iniciales y quizás también, descubrir en aquello que hacemos algo que no sabíamos de antemano.

Las observaciones teóricas y metodológicas que propone Bourdieu nos obligan a pensar en el punto de vista que asumimos en nuestro trabajo de investigación. Asumimos la necesidad de que, como investigadores, seamos capaces de distinguir los

esquemas prácticos e implícitos que funcionan en nuestra percepción ordinaria del mundo social, tanto desde nuestra posición como sujetos cognoscente como en la de los otros sujetos que también producen particulares objetivaciones de ese espacio social. De aquí que, como analistas, debamos hacer un esfuerzo por reconocer las múltiples codificaciones y los principios de jerarquización en competencia que no son más que expresión de los intereses, muchas veces antagónicos e inconmensurables que funcionan en la realidad de las prácticas y en las luchas por legitimar las representaciones que pretenden instalarse como las verdades del campo.

No podemos dejar de recordar que, al fin de cuentas, como hemos aprendido a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (1983; 1995), los actores universitarios participamos de un campo social específico: el campo universitario. Según el modelo bourdiano, dicho campo funciona como un sistema de fuerzas con una dinámica y estructura propia, en función de las relaciones de posición, oposición, o combinación que se producen entre esas fuerzas. Los ocupantes del campo intervienen en luchas y disputas en las que ponen en juego formas específicas de interés y estrategias para apropiarse de los medios de producción y reproducción que les permitan orientarse dentro de él y transformar las relaciones de fuerza entre los participantes. En particular, en el campo universitario, las luchas se dirimen en torno de la posibilidad de determinar las condiciones y los criterios de pertenencia, así como también, de la jerarquía legítima. Según esta interpretación, los académicos pugnamos por definir cuáles son las propiedades pertinentes, eficientes y apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo universitario provee. Mario Díaz (1995) retoma la tesis bourdiana de la teoría de los campos científicos y la articula con la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein (1993) para dar cuenta de la especificidad de procesos, instituciones, productores y retraductores de conocimientos acerca de la educación y los sistemas educativos que es posible identificar y analizar.¹⁹ Recuperando estos aportes, Mariano Palamidessi (2007) recuerda que el campo pedagógico universitario se distingue de otras agencias que participan del campo intelectual de la educación por la autonomía relativa que se deriva de su pertenencia institucional. Al respecto, la producción discursiva de los especialistas

¹⁹Palamidessi (2007: 33) cita a Díaz (1995) quien establece una diferenciación entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. El primero de ellos “incluye agencias productoras y personal académico y profesionales con credenciales superiores que procuran modificar o cambiar ideologías, teorías o prácticas en el procesos de producción de discurso educativo (...) Por su parte, el campo pedagógico está estructurado por los contextos institucionales orientados a la reproducción del discurso y las prácticas pedagógicas”.

universitarios en educación se encuentra tensionada por distintas fuentes de determinación que exceden las exigencias de legitimidad científica asociadas a las normas y criterios internos a la producción simbólica especializada y profesionalizada. En cambio, su elaboración participa de disputas con otras agencias estatales y actores sociales, del campo intelectual y del mercado en pos de controlar y hegemonizar, tanto la “intervención política” como la “crítica” o la “resistencia ideológica y cultural” (Palamidessi, 2007:35).

Reconocemos, entonces, que la producción de conocimientos en educación presenta rasgos de complejidad propios que se relacionan con el carácter conflictivo y multideterminado que participa de ese proceso. Situándonos en un contexto institucional específico, nos preguntamos, desde dónde escribimos esta tesis, qué lugar ocupamos en la arena de tensiones y en el interjuego de solidaridades disciplinarias y transdisciplinarias que van tejiendo las redes de pertenencia y afiliación a uno u otro feudo. No podemos dejar de sincerarnos como parte de nuestro posicionamiento como pedagogos procedentes y partícipes activos de la propia institución que pretendemos analizar. Y esa localización nos referencia como individuos dentro de algún conjunto o agrupamiento que, siguiendo a Bourdieu (2008), pueden estar, con mayor o menor grado de fortaleza, constituidos como grupo, pero que, en cualquier caso, se definen o nos definimos, mejor dicho, por esos criterios y condiciones y, a su vez, tomamos posición por ellos. Para el caso de nuestra investigación, es evidente que esos parámetros de valoración se ponen en juego en las definiciones que distintos grupos sustentan de sí mismos y de “los otros”, a través de sus ideas y acciones, plasmadas en perspectivas acerca de la formación de los pedagogos. Bourdieu nos diría que al reivindicar los criterios que cada grupo sustenta como legítimos, en rigor, lo que esos actores se esfuerzan por obtener es reconocimiento social. Y vuelve a resonar aquí una de las tesis principales de su programa teórico, a saber, la que destaca que la posibilidad de definir las propiedades legítimas que debe reunir el capital específico objeto de disputa en un campo, otorga a los actores sociales y grupos en pugna, la capacidad de modificar las leyes de formación de los valores que son característicos en el mercado, en este caso, universitario y, en consecuencia acrecentar sus posibilidades de beneficio personal y colectivo como grupo. Trasladando este modelo al análisis de una disputa curricular, lo que podríamos interpretar es que en los debates conceptuales y metodológicos acerca de la reforma de un determinado plan de estudios, más allá de los fundamentos explícitos que expongan los sectores que dirimen posiciones antagónicas,

seguramente esos individuos y grupos estarán procurando operar en pos de mejorar las condiciones y recursos materiales y simbólicos propios o los de su sector de referencia y pertenencia.

A los problemas y controversias ya anunciados, se suman otros, derivados del recorte temporal seleccionado para nuestro estudio. En rigor, tenemos que reconocer que la pertenencia a una generación distante tanto de los maestros y líderes, como de los herederos directos de las tradiciones en las que se auto – inscriben los individuos que forman parte de nuestra población objeto, constituye una condición sin la cual, probablemente hubiera resultado aún más dificultoso desarrollar el trabajo de campo. Si bien es cierto que nosotros no estamos afuera de esa trama de relaciones y, como ya lo hemos dicho, formamos parte de la arena de disputas, pudimos con tranquilidad preguntar e inquirir a nuestros entrevistados porque nosotros no fuimos directamente partícipes del “drama”. No “estuvimos ahí” y esa condición de *outsiders*, al menos desde nuestro punto de vista, ofició como un beneficio para participar de encuentros con un nivel de distensión suficiente como para que el diálogo fructificara.

No obstante este señalamiento, es preciso que realicemos una serie de consideraciones que se conectan con las reflexiones que propone Gastón Julián Gil (2010a; 2010b) a partir de su experiencia como antropólogo luego de haber realizado una etnografía sobre grupos académicos antropológicos en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Una de los aspectos salientes de su análisis se refiere a la singularidad metodológica que se deriva del abordaje de situaciones sociales específicas que, al no desarrollarse en el presente del analista, lo obligan a reconstruirlas retrospectivamente a partir de los recuerdos de aquellos que sí participaron de ellas como protagonistas en un “aquí y ahora” del que no forma parte el investigador (2010a: 58). Esta circunstancia no determina una exclusión del analista de la situación sino que, por el contrario, lo ubica en alguna posición dentro de los esquemas clasificatorios del entrevistado, en una interlocución activa en la que éste último, en función de la valoración que realiza del investigador puede manifestar actitudes que fluctúan entre la colaboración, o más aún la co – autoría, y/o el sabotaje. Estas observaciones resultan cruciales desde el punto de vista metodológico, pues nos advierten acerca de cómo debemos interpretar las narraciones que sobre el pasado realizan nuestros informantes en el presente. Más que una secuencia de hechos verdaderos acerca de lo sucedido, esas descripciones dan cuenta de reconstrucciones de época que esos actores sociales actualizan, incorporando en su relato los mitos, arquetipos, valores y creencias.

Nos preguntamos, entonces, qué procesos cognitivos y culturales dan lugar a la producción activa de esos recuerdos como memoria y recuerdo del pasado vivido. Sin ánimo de ingresar en una discusión que excede los límites de nuestro trabajo, no podemos dejar de reconocer los aportes de la sociología de la memoria iniciada por Maurice Halbwachs (2004). Reconociendo la potencialidad de esta perspectiva necesitamos aprehender de manera compleja y multidimensional, tanto desde el punto de vista teórico, como metodológico, el estudio de las presencias y sentidos del pasado que recortamos en nuestra investigación. Para hacerlo, nos valdremos de algunas interpretaciones consagradas en nuestro medio académico que nos auxilian en la búsqueda de herramientas para pensar y analizar en distintos niveles esos objetos que, como señala Ludmila da Silva Catela (2010), compilamos en el recuerdo, como parte del álbum de familia heredado de nuestros antepasados, en nuestro caso, los miembros de la tribu de pedagogos platenses de la que participamos. Retomando la propuesta que formula Elizabeth Jelin, podemos reconocer tres premisas centrales a considerar: en primer lugar, es preciso que entendamos a las memorias que nuestros actores actualizan como procesos subjetivos que están profundamente anclados tanto en sus experiencias personales y colectivas, como en determinadas marcas simbólicas y materiales que dan cuenta de momentos de su configuración. En segundo lugar, debemos atender que esas rememoraciones no constituyen un reflejo de la realidad sino que, por el contrario, recogen una selección arbitraria que resultan de un proceso no exento de disputas, conflictos y luchas. En esas dinámicas, quienes recuerdan asumen roles activos en la producción de sentidos, “enmarcados en relaciones de poder” (Jelin, 2002: 2) e insertos en redes de relaciones sociales, instituciones, tradiciones y culturas. Desde las perspectivas que estamos describiendo, importa reconocer y comprender el proceso de construcción de las memorias y la participación de distintos actores sociales en esos procesos de negociación de sentidos que Michael Pollak denominó las “batallas de la memoria” (2006: 18). De allí que sea posible inscribir los relatos y narrativas de ciertos individuos y grupos como parte de una memoria dominante, hegemónica, fuertemente encuadrada, o bien, reconocer los contrastes y contrapuntos que registran otras rememoraciones subterráneas, marginadas o excluidas de la “memoria oficial”, que invitan a pensar que el silencio y el olvido, más que una ausencia de memoria, estarían marcando una operación, más o menos consciente, más o menos impuesta, de conservar ciertos recuerdos más allá de la frontera de lo “decible” (24).

Estas observaciones resultan cruciales en una investigación como la nuestra que recorta para su estudio un período temporal que incluye episodios traumáticos del pasado reciente de nuestro país. Un pasado cercano, abierto, como recuerdan Marina Franco y Florencia Levín inconcluso, “cuyos efectos en los procesos individuales colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes” (2007: 31). Más aún, sin contemplamos que nuestros informantes constituyen “sujetos expertos” que participaron activamente del gobierno nacional y universitario, de la militancia orgánica y, en algunos casos, comparten con nosotros la condición de analistas interesados en construir versiones de un pasado que los incluye en forma directa o indirecta (Gil, 2010a: 61).

Volviendo a las premisas propuestas por Jelín (2002), en tercer lugar es preciso que intentemos historizar las memorias, esto es, reconocer que las construcciones de sentido acerca del pasado han sufrido cambios históricos, así como se ha ido modificando temporalmente el lugar asignado a las memorias en diferentes contextos sociales, culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas.

Las consideraciones reseñadas nos llevaron a atender que, en cada tramo de nuestro recorrido analítico, resultaría crucial que contempláramos las construcciones de sentido elaboradas por otros pares, a saber, pedagogos interesados en reconstruir la memoria social del campo pedagógico y, específicamente, aquella referida a los procesos de formación académica de los pedagogos de la UNLP. A su vez, nos alertaron acerca de la necesidad de confrontar las narrativas que los propios actores recuerdan o que los analistas construyen con otras marcas, inscripciones e indicios de la memoria, particularmente aquellas conservadas en registros textuales diversos que incluyen desde normativas, documentos de archivos públicos o privados (entre los que se incluyen los relativos al género epistolar), planes de estudios, programas de asignaturas, proyectos curriculares, artículos publicados en revistas de época, entre otros. Todos ellos resultaron insumos cruciales para la recuperación de sentidos múltiples donde adquirieron particular relevancia, las denominadas por Adela Coria “hendiduras entre versiones” (2001: 20), es decir, zonas grises, solapamientos, lagunas, contradicciones. Estos contrapuntos resultaron cruciales para evitar que tanto nuestro compromiso ideológico, como el de nuestros interlocutores, sesgaran las lecturas que íbamos construyendo en cada tramo de la investigación.

En el próximo apartado, presentamos las categorías de interés para la construcción de nuestro problema de investigación, así como también las sucesivas reformulaciones,

en razón de los ajustes que necesariamente debimos emprender, en el tránsito permanente entre la teoría y la empiria, a lo largo de nuestro trabajo.

El estudio de los grupos universitarios y los procesos de cambio curricular

Como parte de nuestras primeras aproximaciones teóricas al tema, advertimos que el problema sobre el que nos interesaba trabajar se relaciona con el fenómeno del cambio en el sistema universitario a partir del análisis de complejas determinaciones que intervienen en su producción. Al preguntarnos por los individuos y grupos que se destacaron en el devenir institucional, por el protagonismo alcanzado en la formulación de proyectos curriculares, nos acercábamos a las peculiaridades y rasgos propios que asumían los procesos de construcción de innovaciones en el ámbito académico, con particular referencia a aquellos vinculados a la formación académica de los estudiantes.

De los aportes que recogimos de investigaciones procedentes de la sociología de la cultura y del enfoque organizacional, tanto en sus vertientes americanas como europeas, la categoría grupos académicos nos resultó particularmente atractiva para dar cuenta del rol que desempeñan los individuos reunidos en las formas colectivas típicas del desarrollo del trabajo en la universidad, leídos desde las peculiares coyunturas sociales y políticas delimitadas por nuestro recorte temporal. Como es sabido, la sociología de las organizaciones desarrollada en los Estados Unidos a partir de los años setenta se orientó al desarrollo de categorías teóricas y metodológicas pertinentes para explicar los procesos de toma de decisiones en las universidades, entendidas como organizaciones con características singulares. Los analistas del enfoque organizacional crearon categorías generales para describir los elementos básicos que presentaban los sistemas de educación superior con independencia del contexto nacional. A partir de esos presupuestos teóricos, realizaron investigaciones comparadas intentando demostrar cómo esos rasgos variaban de un país a otro. Su objetivo era producir descripciones detalladas y sistemáticas de la manera como se organizaba y gobernaba la educación superior.

Un ejemplo de este tipo de abordaje lo encontramos en la obra de Burton Clark, un reconocido referente de esa perspectiva, que rompió con la tradición administrativista dominante en ese momento y abrió una línea de interpretación más dinámica, centrada en los problemas de la negociación y el conflicto en los arreglos de poder de las organizaciones académicas (Krotsch, 2001). En una de sus obras más

reconocidas, *El sistema de educación superior* Clark (1983) propuso un análisis organizacional de la universidad que se focalizaba en las siguientes cuestiones: cómo se organiza el trabajo en una determinada organización académica, cómo se sostienen las creencias que los actores institucionales elaboran en torno a sí mismos y los otros, cómo se distribuye la autoridad, cómo están integrados los sistemas, cómo se producen los cambios. Las respuestas a esas preguntas no podrían comprenderse si no se analizan las características específicas que tienen las organizaciones académicas, en términos del tipo de materia prima con la que trabajan, a saber, el conocimiento científico. Ese conocimiento fue descrito por Clark como especializado, con una autonomía creciente que incidía en las unidades relativamente autónomas y, por lo tanto, débilmente acopladas, en las que se localizaban los grupos académicos como grupos de interés. Clark sostenía que la división del trabajo en el mundo académico, como en otras partes, es una división de compromisos y cometidos, los que, a su vez traía asociados ciertas orientaciones de valor. De esta manera, los compromisos y las orientaciones, el trabajo y las creencias, constituyen el sustento de los intereses, un compuesto entre lo material y lo ideal. En la misma línea, Baldrige *et al* (1973) han demostrado que los grupos de interés se atribuyen autoridad, buscan modos compatibles de integración y pueden condicionar procesos de cambio si son capaces de acumular suficiente poder en el sistema de acuerdo a las características específicas –tamaño, complejidad estructural, etc. – de la organización en la que se ubican.

La división del trabajo en torno a la producción y difusión del conocimiento posibilita, entonces, el establecimiento de vínculos entre los actores implicados que exceden las fronteras de la institución y reconocen una tradición histórica que se sostiene en función de la legitimidad y dominio que son capaces de construir los actores encargados de su herencia. De aquí resulta que las configuraciones jerárquicas en el trabajo resultan extraordinariamente planas y artificialmente estructuradas. Este aspecto obliga a concebir a la organización académica en términos de una federación o una coalición, más que como un sistema unitario comúnmente conocido como burocracia. Se suele caracterizar a este tipo de organizaciones como una especie de conglomerado que incorpora a muy diversos grupos de disciplinas. Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de esas disciplinas y profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales, tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos. A partir de estos rasgos, la literatura inscripta en este enfoque describe a la organización académica como una anarquía organizada, como

un sistema político con acoplamiento laxo en las que se producen situaciones de basurero, campos de acción o tecnologías de la tontería.²⁰ Estas metáforas aluden a cierta indefinición entre los fines y los medios, a cierta incongruencia entre los propósitos y las acciones, a la ausencia de fines que precedan a las decisiones o bien a circunstancias en las que las definiciones parecen estar informadas por la intuición, la tradición y la fe. Así, las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes.

En la perspectiva organizacional que venimos describiendo, la dimensión simbólica adquiere un protagonismo central para comprender las orientaciones de la acción y las prácticas sociales que se van consolidando dentro de las instituciones. Esa misma línea ha sido trabajada en extenso por investigaciones que recuperan los enfoques organizacionales y los articulan con los aportes de la sociología de la ciencia. Tal es el caso de Tony Becher (2001) quien se propuso estudiar las relaciones que existen entre las formas en que se organiza la vida disciplinar de determinados grupos de académicos y las tareas intelectuales que desempeñan. Al igual que Clark, Becher adoptó un punto de vista interno para describir las características de las comunidades académicas que seleccionó como casos a estudiar. Su trabajo se centró en la forma en que los investigadores percibían sus actividades de producción de conocimiento y en cómo esas concepciones podía interpretarse desde un marco de referencia más amplio ligado a la sociología del conocimiento, a los estudios sociales de la ciencia y al estudio de la educación superior. La perspectiva de Becher nos resultó particularmente pertinente para nuestro trabajo, pues nos permitió comprender la potencialidad de los enfoques socio – antropológicos en el estudio de las comunidades académicas. Desde esa convicción, emprendimos un trabajo analítico para recoger aportes específicos para nuestra investigación.

Becher (2001) planteaba que los sistemas académicos poseen una riqueza ideológica que deviene de los múltiples agrupamientos que manufacturan la cultura como parte de su trabajo y su interés. Analizó la constitución de grupos disciplinarios que emergían dentro de una profesión y que eran difíciles de identificar al estar

²⁰ Para una revisión actualizada de la variedad de enfoques organizaciones dedicados al estudio de las instituciones universitarias que se iniciaron a partir de la obra de Burton Clark y se desarrollaron en las últimas cuatro décadas, ver el trabajo de Marvin Peterson (2007).

asociados a círculos sociales, redes, universidades invisibles variables en alcance y carácter. Esta mirada dinámica sobre el comportamiento de los grupos comenzó a resultarnos especialmente útil para dar cuenta de variaciones morfológicas que comenzamos a reconocer, en nuestras primeras entradas al campo y que, nos señalaban tempranamente la necesidad de reconstruir trayectorias de individuos para comprender los movimientos crecientes y decrecientes en las redes de relaciones que iban tejiendo, a su vez y en cada coyuntura, y tramas más o menos densas y cohesivas de vinculación interindividual.

Comenzamos a interrogarnos si la categoría grupos académicos resulta suficiente para dar cuenta de las dinámicas de estabilización y ruptura que íbamos identificando en el derrotero de los personajes de nuestro caso. Así fue como abrimos un horizonte de problematización mayor, para dar cuenta de las trayectorias de formación y las redes de relaciones sociales de inscripción, de aquellos actores que identificamos con roles de mayor protagonismo en la construcción de proyectos curriculares. En ese proceso, advertimos que a lo largo del extenso período temporal recortado para nuestro estudio, por un lado, podíamos identificar grupos académicos referenciados con determinados espacios de cátedras que funcionaban como agrupamientos consolidados, a partir de la inserción y despliegue profesional de un número significativo de sus miembros, quienes además de compartir relaciones de solidaridad disciplinaria y transdisciplinaria, lograron proyectar a algunos de ellos a posiciones de reconocimiento social de relevancia en el gobierno universitario. Pero también comprendimos, por otro lado, que en otras coyunturas, quienes lideraron procesos de reforma curricular no estuvieron inscritos en ningún grupo académico de prestigio en el ámbito de la Carrera, del Departamento ni de la Facultad. Veremos más adelante que, en ocasiones, esas posiciones de protagonismo fueron alcanzadas por individuos que lograron trascender en la historia institucional propiciando un cambio en el plan de estudios, aunque su inserción en la arena político – académica local, estuviera en mayor medida conectada con historias personales y profesionales no estrictamente académicas y con situaciones y oportunidades singulares, que posibilitaron su proyección en el gobierno del Departamento de Ciencias de la Educación.

Construimos una mirada sobre los académicos objeto de estudio que procuró comprenderlos en una doble dimensión: por un lado, desde su inserción institucional específica, sus trayectorias de formación académica y su inscripción en redes de relaciones sociales; y, por otro lado, a partir de su participación en grupos académicos

que posibilitaron su proyección en el gobierno universitario y en las reformas curriculares. Al respecto, nos preguntamos por la eficacia social de múltiples redes de relaciones formales e informales que mantienen actores localizados dentro o fuera de las instituciones del estado. Entre las redes informales se encuentran diversos vínculos, algunos ligados a la lógica del parentesco, la amistad, los negocios, la pertenencia a asociaciones civiles, religiosas, entre otras, que se despliegan en los intersticios de las lógicas institucionales.²¹ El reconocimiento de la existencia de una multiplicidad de redes formales e informales que inciden en el posicionamiento de los actores y en las prácticas que ellos desarrollan en las propias agencias estatales nos obliga a asociarlos con diversas identidades sociales con las que ellos se autodefinen o son definidos por otros a lo largo de su trayectoria en una determinada institución pública. De esta manera, debemos pensar a los académicos como actores que se agrupan a partir de una determinada especialidad disciplinar pero que, además, comparten otro tipo de vínculos sociales – políticos, personales, otros - que les otorgan cohesión y vuelven eficaces los mecanismos que despliegan en su producción y reproducción social.

Las anteriores consideraciones nos remiten a las complejas determinaciones que intervienen en la construcción identitaria de los académicos, entre lo cuáles ocupan una parte significativa, la socialización sustentada en la internalización de determinados parámetros epistemológicos e ideológicos. Volviendo, entonces, a las miradas disciplinarias sobre nuestra población objeto, retomamos la perspectiva de Tony Becher para señalar que el “sentimiento de pertenencia” a una determinada “tribu” académica se manifiesta a través de distintos indicadores: el reconocimiento de ciertos “ídolos” que se exponen en las paredes de las oficinas o en las cubiertas de los libros de las bibliotecas, las formas específicas de lenguaje que utilizan para desarrollar sus argumentos juicios de valor, literatura profesional que respalda su simbología el recurso a términos especializados incomprensibles para un “no iniciado”. Los anteriores rasgos resultan “evidentes” y funcionan de manera explícita como mecanismos de exclusión o autoexclusión. (2001, 42). Y agrega que junto a estas características estructurales de las comunidades disciplinares, existen otros elementos culturales que ejercen una fuerza integradora aún más poderosa: las tradiciones, costumbres y

²¹Retomando una advertencia que realiza Clifford Geertz, en el análisis de los grupos académicos, merecen atención no sólo las relaciones “típicamente intelectuales” sino también otras formas de vinculación – políticas, morales, abiertamente personales, como las relaciones maritales – que dan cuenta de las formas en que esos individuos están múltiplemente conectados en las que “cualquier cosa que averigüemos sobre A nos dice asimismo algo de B, ya que al haberse relacionado durante tanto tiempo, cada uno de ellos constituye un personaje en la biografía de los demás” (Geertz, 1994:184).

prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y normas de conductas, además de formas típicas de comunicación. Lo anterior nos lleva a reconocer que la cultura de una tribu ejerce una considerable fuerza ideológica en el proceso de socialización de las nuevas generaciones y va demarcando compromisos personales y “formas de estar en el mundo” (Geertz, 1983, citado por Becher, 2001,44) que impregnan el proceso de formación y la trayectoria académica de los nuevos miembros.

El reconocimiento de estos componentes simbólicos como factores de cohesión social y estabilidad de los grupos resulta de crucial importancia para un trabajo como el nuestro que se focaliza en la dinámica social de una determinada tribu, la de los pedagogos, en un ámbito institucional compartido por otras comunidades disciplinares, como lo es la FAHCE. Al respecto, resultan particularmente relevantes algunos de los componentes que operan como parte de los factores ideológicos de un determinado agrupamiento disciplinar, a saber, la existencia de mitos heroicos y las historias especialmente reconstruidas como grandes relatos o generalizaciones que requieren de escasa evidencia empírica pero que funcionan creando propósitos globales y permiten otorgarle cierta unidad a un conjunto de actividades, en apariencia dispares. Esas historias, como veremos, se actualizan en momentos institucionales singulares, como por ejemplo, actos de homenaje o testimonios relevados como parte de los documentos institucionales elaborados por la propia Facultad.

Esas construcciones de sentido también cumplen otras funciones; constituyen armas que los subgrupos exhiben en el curso de las disputas y controversias internas y consideramos que resultan centrales en una investigación como la nuestra que se interesa por los conflictos, las tensiones y contradicciones que se suscitaron en el procesamiento de las políticas educativas. En el recorrido analítico que realizamos de las experiencias de nuestros interlocutores, procuramos comprender los patrones de conducta que los individuos fueron aprendiendo, en el contacto cotidiano con sus maestros, en las cátedras y otros ámbitos de trabajo, así cómo también, los profundos compromisos morales, cimentados a partir de esos vínculos.²²

La construcción de liderazgos académicos constituye un aspecto que merece ser atendido especialmente, a partir de uno de los rasgos inherentes a la vida académica, a saber, la construcción de jerarquías. A juicio de Becher (2001), el proceso de

²² Similares hallazgos se registraron en otras investigaciones ya citadas abocadas al análisis de diversos grupos académicos en otros escenarios institucionales y nacionales, tal como hemos podido constatar en los estudios de Remedi (2008) y Coria (2001).

jerarquización a través de formas más sutiles o explícitas atraviesa casi naturalmente las prácticas de los académicos: ello se advierte, por ejemplo, en la disposición a considerar cuáles son los estudiantes más brillantes, los académicos sobresalientes, las revistas más prestigiosas de la disciplina, las instituciones o departamentos de procedencia, entre otros aspectos. Esta perspectiva resulta consistente con la formulada por Bourdieu cuando, como vimos, enuncia que la construcción del prestigio, en el esfuerzo por “hacerse de un nombre” (2008: 41) constituye una de las disposiciones características del habitus que los académicos desarrollan a lo largo de su carrera, en el proceso de construcción del reconocimiento social necesario para participar del campo universitario.

Becher (2001: 82) se sirve de los estudios de Griffith y Mullins (1972) para identificar distintos tipos de liderazgos, entre los que se encontraría el “liderazgo intelectual” y el “liderazgo organizativo”. Este último, se caracterizaría por la capacidad de un actor de acumular poder suficiente para gestionar los tiempos, recursos, instalaciones necesarias como parte del apuntalamiento administrativo necesario para llevar adelante una actividad académica. En cambio, el liderazgo intelectual, se podría observar en aquellos casos en los que la reputación de un individuo o grupo se obtiene a partir de la erudición puesta en juego en el ejercicio de la docencia, o más aún, a partir de la publicación y difusión de sus ideas y resultados de investigación, en cuyo caso, el reconocimiento obtenido sería menos efímero pues se materializaría en resultados tangibles en bibliografía de la especialidad.

Más allá de las cualidades personales y sociales necesarias para que un individuo se constituya en una referencia obligada en determinada disciplina académica, es posible señalar que el reconocimiento social en la universidad trae aparejado otros beneficios, como la potencialidad para ejercer el poder en acciones cruciales tales como el reclutamiento de nuevos miembros del grupo y la determinación de quién es admitido y quién excluido en un rol que los convierte en guardianes de la tribu. Ahora bien, para que el líder o guardián pueda ejercer su rol con legitimidad es preciso que el grupo de pares lo reconozca como un exponente competente de la comunidad. Sin embargo, el mecanismo del “grupo de pares” no funcionaría exclusivamente según parámetros académicos, tal como lo habrían mostrado investigaciones desarrolladas tanto en el ámbito de las llamadas ciencias duras como blandas. En efecto, se han observado prácticas “dudosas” o incluso calificadas como “poco éticas” en las que el juicio de pares remite a situaciones de aceptación o exclusión de producciones académicas en

revistas científicas por motivos extra – académicos como sería el “amiguismo” o la “rivalidad” explícita o sutil hacia grupos cuyas contribuciones son vistas como “amenazadoras” para los responsables editoriales. Este rasgo que, para Becher (2001: 85) constituye una “debilidad congénita” de las formas como operan los mecanismos de reconocimiento y exclusión en el mundo académico, desde otras perspectivas, constituyen rasgos inherentes a las formas en que se ejerce la autoridad en las organizaciones universitarias.

Entre ellas encontramos el análisis que propone Burton Clark para quien la forma de ejercicio personalista de la autoridad profesoral hunde sus raíces en las prácticas que, desde los orígenes de la universidad medieval, caracterizaron el ejercicio del poder del maestro sobre los aprendices, en los antiguos gremios académicos. Esas prácticas hoy, se ven relegitimadas por discursos y doctrinas que propugnan la libertad de enseñanza e investigación que, en la práctica “han sido interpretadas en el sentido de que el jerarca académico pueda conducirse como mejor le plazca” (1983: 164). Señala que resulta inevitable que los sistemas de educación superior funcionen con una autoridad personalista que se vincula con las condiciones en las que se ejerce la investigación y la enseñanza. Ambas actividades requieren de márgenes para la libre iniciativa e iniciativa para la atención personal a los estudiantes. Por ese motivo, “si [la autoridad personal] no existiera, tendría que ser inventada” (165). En rigor, para el autor esta forma de autoridad se integra dentro de un patrón basado en la disciplina que constituye una de las formas básicas en las que se organiza el poder legítimo en el ámbito universitario. Además, distingue otras dos formas arraigadas, por un lado, en los establecimientos y, por otro, en los sistemas en su conjunto, que remiten a las formas de ejercicio del poder legítimo en los niveles superiores a los operativos.

La descripción que realizan los enfoques organizacionales del liderazgo académico toma como referencia los rasgos que se derivan de la historia y trayectoria de las instituciones de educación superior y sistemas que caracterizan las organizaciones universitarias anglosajonas, muchos de los cuáles han sido transferidos a otros países, centralmente, aquellos que fueron influidos por Estados Unidos y Gran Bretaña. De allí que se caractericen las formas de ejercicio del patronazgo o los rasgos de las burocracias encargadas de la administración del sistema en contextos y realidades nacionales que resultan bastante diferentes a los de nuestras latitudes. No obstante, es posible derivar una serie de interrogantes que, a nuestro juicio, emergen de su análisis, que resultan particularmente potentes como recursos heurísticos para nuestro trabajo. Nos

preguntamos, qué otros grupos de interés, además de los “académicos” intervienen en las formas de construcción del poder legítimo. Qué mecanismos de representación legítima contemplan las organizaciones para incorporar las perspectivas de esos grupos o corporaciones y enlazarlos con las figuras de autoridad institucional existentes. Qué relaciones y canales de circulación es posible advertir entre los individuos que participan de la subcultura académica enraizada en las instituciones de educación superior y aquellos que integran la subcultura administrativa en su rol de funcionarios de las oficinas centrales de los ministerios de educación.

Finalmente, cabe señalar que el propio Clark reconoce que en su tipología de modalidades de distribución de la autoridad no quedan contempladas otras formas de ejercicio del poder no consideradas en su estudio, como el que ejercen otros grupos de interés como los estudiantes, a quienes reconoce una fuente de legitimidad significativa sobre todo en los países latinoamericanos. También insiste en que, en la medida en que se profundizan el estudio de las realidades nacionales locales se “descubren” múltiples patrones informales de amistad, intercambio, protección grupal que dan cuenta de un amplio “tráfico de influencias y poderes ocultos” no contemplados ni suficientemente sopesados en los “grandilocuentes conceptos globales” de burocracia y profesión, que no dejan de ser engañosos cuando nos “acercamos a la realidad” (Clark, 1983: 183). Lo anterior nos invita a pensar que los propios referentes del enfoque organizacional nos alertan de la necesidad de evitar la adopción acrítica de conceptos y tipologías para aplicarlos a casos concretos. Como veremos en nuestro trabajo, resulta pertinente considerar el lugar que ocupan las agrupaciones estudiantiles militantes en la conformación de trayectorias de liderazgos académicos.²³

Ahora bien, a partir de reconocer la potencialidad de estas categorías sociológicas y antropológicas en la investigación de los grupos académicos, consideramos pertinente preguntarnos acerca del fenómeno del cambio en la universidad, atendiendo que nuestro foco de atención principal son aquellas coyunturas en la historia reciente en las que pudimos registrar proyectos curriculares propuestos o aprobados en procesos de reformas del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación. Recuperando

²³ Sobre la construcción de liderazgos académicos asociados a perfiles de liderazgo político, Larissa Lomnitz (1998) señaló que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se registraba una proporción de casos de individuos que ingresaron a su carrera política desde el mismo momento en que se integraron a la institución universitaria, con independencia de la carrera nominal que hubieran elegido. En tal sentido, las organizaciones políticas estudiantiles terminaron cumpliendo una función de “entrenamiento” de líderes políticos que eventualmente formaron parte de la administración pública actualizando aún en los altos niveles de la administración pública, las solidaridades y redes entre compañeros que daban cuenta de las relaciones de lealtad y confianza, cimentadas en vínculos personalizados construidos en la experiencia militante compartida.

los aportes del enfoque organizacional ya presentado, se destaca que es preciso observar el fenómeno del cambio en su contexto específico para comprenderlo de manera realista. Ello supone estudiar las restricciones y las determinaciones inherentes a las estructuras operantes de trabajo, creencias y autoridad que se dan en cada coyuntura. De acuerdo al esquema planteado, la lucha de los grupos de interés es fundamentalmente de carácter interna, está en la médula de la dinámica del sistema. Dichas determinaciones continuamente producen contradicciones y, al mismo tiempo, benefician a unos intereses más que a otros. La dinámica fundamental de las organizaciones académicas es, en esta línea, el continuo proceso de diferenciación que apuntala a las fuerzas internas y externas al cambio. De lo anterior, se concluye que el cambio en los sistemas académicos se produce de múltiples maneras; es “notoriamente desarticulado”, “contradictorio”, “opaco” y “creciente” (1983: 183).

Desde nuestro punto de vista, si bien reconocemos los aportes de la perspectiva organizacional consideramos necesario realizar algunos señalamientos. Por un lado, nos parece prudente la advertencia que realiza Mariano Palamidessi (2007) cuando analiza la producción social de conocimiento sobre educación en Argentina. Respecto de los enfoques teóricos al uso en nuestro medio, el autor subraya la inconveniencia de ciertas *lecturas internalistas* (Palamidessi: 2007, 28. La bastardilla es del autor) del desarrollo del conocimiento científico – y también de las instituciones de educación superior, agregaríamos nosotros. Esos abordajes tienden a suponer la existencia de ciertas prácticas de producción de significados que tendrían independencia respecto de las determinaciones del mundo social. Sumado a lo anterior, Adolfo Stubrin (2001) subrayó que la recepción del enfoque organizacional en nuestro país si bien ha dinamizado los debates acerca de las políticas universitarias, por otro lado, ha generado una adopción acrítica de categorías conceptuales que no han sido verificadas empíricamente de manera suficiente.

También nos parece atinado mantener, como lo sugiere Palamidessi una distancia conceptual con las miradas *externalistas* (2007: 28. La bastardilla es del autor) que tratan de explicar los cambios en la actividad intelectual a partir de los sucesos de orden político, económico, social, de nivel macro. Para estos estudios, no existirían mediaciones específicas sino factores externos que sobredeterminarían completamente el sentido de los significados y prácticas del campo intelectual. En una línea complementaria, Soprano y Suasnábar (2005) en un trabajo que analiza las interpretaciones canónicas acerca de la relación Estado – Universidad en la Argentina

previenen acerca de la necesidad de relativizar y contextualizar algunas de sus hipótesis, evidencias y resultados. Lo anterior se justifica cuando se comprueba que, aunque estén bien documentadas, algunas de esas investigaciones construyen un relato que pretende tener alcance nacional cuando en realidad se sustentan en expresiones particulares de ciertos actores e instituciones. En consecuencia, tanto los enfoques que niegan alguna eficacia a los actores localmente situados como aquellos que sobre - generalizan tendencias locales no logran capturar la complejidad de las dinámicas sociales que caracterizan la producción de ideas y actores en ámbitos específicos de la acción humana.

Desde nuestro punto de vista, es preciso avanzar desde esta aparente oposición entre enfoques internalistas y externalistas hacia miradas más comprensivas de las organizaciones y grupos académicos que sean capaces de reconocerlas en su propia especificidad e historicidad. Este reconocimiento se vuelve aún más necesario cuando pretendemos, como en nuestro caso, abocarnos a una cuestión tan específica como es la elaboración de proyectos curriculares en un escenario institucional determinado. Más aún, reconociendo, que la producción del conocimiento científico y académico sobre la educación mantiene complejas vinculaciones con otros ámbitos y agencias estatales, por las que circulan los propios universitarios en su condición de funcionarios estatales, asesores o docentes del sistema educativo, entre otras tantas posiciones posibles.

La problemática curricular abre nuevos interrogantes en la construcción de las categorías de análisis necesarias para construir nuestro problema de investigación. Nos preguntamos, cómo abordar procesos de cambio curricular en la universidad, qué variables considerar, qué factores han favorecido u obstaculizado el desarrollo de esos procesos, sobre qué actores institucionales o extra – institucionales focalizar nuestra atención para recortar su participación en ellos, qué razones, a su juicio explicarían el grado de protagonismo alcanzado por distintos individuos y grupos. Las respuestas a estas cuestiones nos permiten una primera aproximación a nuestras maneras habituales y cotidianas de describir los procesos de cambio. Desde una perspectiva crítica de las prácticas educativas es preciso reflexionar sobre cómo interpretamos este tipo de fenómenos. De allí que nos parezca relevante sintetizar cómo el problema del cambio curricular ha sido tematizado por diversos enfoques y tradiciones de la teoría curricular y qué aportes específicos han realizado a su estudio y análisis en el ámbito de la universidad.

El enfoque técnico del currículum constituye una perspectiva que fue dominante en las sociedades occidentales desde los orígenes de la teoría curricular, en las primeras décadas del siglo XX hasta los años setenta, aunque se sigue reconociendo una importante vigencia en la actualidad. Desde la racionalidad empírico – analítica subyacente se asumía que el problema del cambio curricular podía circunscribirse al momento del diseño del currículum, desatendiendo su difusión y diseminación. El objetivo central de esta perspectiva era producir un diseño curricular racional de manera de asegurar el logro de los resultados previstos de manera eficaz y eficiente, optimizando los recursos implicados en el proceso. El interés prioritario se depositaba en la determinación del producto que se quería alcanzar (objetivos de aprendizaje) y de los mecanismos de control que evalúan la calidad de dicho producto.²⁴

El enfoque práctico del currículum se desarrolló desde finales de los años sesenta del siglo pasado, a partir de un planteo crítico a los presupuestos básicos del enfoque técnico (naturaleza técnica del diseño curricular, la linealidad de la racionalidad medios – fines, producción de resultados estandarizados). Los representantes de esta perspectiva asumían el carácter político y controvertido de los procesos de diseño y cambio curricular, desconfiando de la suficiencia del conocimiento experto como parámetro para regular las prácticas. Se propuso una noción de cambio curricular como un proceso que integraba, a la vez, el diseño y el desarrollo del currículum y que reconocía en la racionalidad deliberativa el motor y dinámica del cambio en la práctica cotidiana. Se trataba de una visión práctico – deliberativa inspirada en el pragmatismo de John Dewey cuyos principales referentes anglosajones son Joseph Schwab (EEUU) Louis Stenhouse (Reino Unido). También se conecta con la tradición interpretativa en la investigación educativa desarrollada de manera contemporánea a esos planteos. En esta línea, se enfatizaba el interés sobre lo cualitativo y en los procesos de construcción de sentido de los propios protagonistas de las prácticas educativas y se planteaban los

²⁴Es posible reconocer, al menos cuatro etapas en el devenir de esta orientación técnica del currículum: la primera representada por la racionalización inicial efectuada por Ralph Tyler, cuya publicación original data de 1949; la segunda que algunos autores (Guarro Pallás, 1999) denominan “la mejora técnica del modelo”, se caracteriza por la introducción de propuestas para el análisis, diseño y especificación precisa de los objetivos. Robert Mager y Benjamin Bloom son algunos de los referentes más conocidos de esa perspectiva. La tercera se reconoce por su interés por dotar de mayor fundamentación teórica al modelo y está representada por la teoría del aprendizaje de Robert Gagné y, por último, es posible identificar una última etapa que corresponde al surgimiento de una concepción sistémico – cibernética a las tareas de diseño liderada, entre otros, por Alexander Romiszowski. Esta cuarta etapa representa una versión más desarrollada y vigente en la actualidad del enfoque técnico del currículum y ha recibido una amplia difusión a partir de la incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación a las situaciones educativas. En efecto, el diseño de software educativo, la enseñanza asistida, la multimedia, las redes telemáticas para educación a distancia, entre otros, han permitido que estos enfoques recuperaran cierto protagonismo en la actualidad.

problemas del currículum como asuntos de naturaleza práctica, asumiendo que desde el ámbito de la concreción del currículum en la acción se debía intentar comprender la construcción, configuración y desarrollo del currículum. De aquí que los cambios curriculares se asuman como procesos cíclicos, evolutivos, situacionales, históricos, inconclusos, negociados, necesariamente participativos y, en consecuencia, sumamente complejos.

El enfoque crítico y postmoderno surgió a partir de la crítica a los modelos técnicos de racionalización de las prácticas, antes descripta, poniendo en evidencia la dimensión política y cultural implicada en cualquier propuesta curricular. Se planteó que el conocimiento y la experiencia escolar están siempre socialmente condicionadas y que su develamiento resulta central para contribuir a la emancipación de las estructuras sociales y educativas injustas. En la elaboración de este enfoque ha participado una comunidad que puede describirse como híbrida y plural. Entre los aportes salientes se destacan el movimiento reconceptualista del currículum (entre cuyos referentes ubicamos a Michael Apple y Thomas Popkewitz), la autodenominada “nueva sociología de la educación” (desarrollada, entre otros, por Michael Young), los análisis neomarxistas (entre los que se ubican las producciones de Henry Giroux y Peter Mc. Laren) y la “teoría crítica” de la Escuela de Francfort (cuya representación contemporánea se vincula con la obra de Jurgen Habermas).

Luego de esta sintética presentación, es posible advertir que el significado del cambio curricular no ha sido ni es uniforme en la teorización pedagógica y que, a partir de un ejercicio reflexivo es que podemos entender por qué se lo suele asociar a fenómenos tan dispares como el control de resultados y la estandarización, o a la toma de conciencia de las restricciones ideológicas y políticas que determinan nuestras maneras habituales de concebir los procesos de cambio social. En este punto creemos pertinente retomar una de las preguntas que nos hacíamos al comienzo: ¿qué nos aportan estos enfoques al análisis del problema del cambio curricular en la universidad?

A partir de los aportes de las perspectivas deliberativas y críticas de estudio del currículum (Schwab, 1974; Stenhouse, 1981; Giroux; 1990; Mc Laren; 1994; de Alba, 1998; Goodson, 2000), hemos aprendido que los procesos de cambio curricular constituyen fenómenos complejos pues reconocen múltiples determinaciones relacionadas con factores y sujetos que participan de una dinámica de luchas, negociaciones e imposiciones con la intención de incidir en una estructura social previa relativamente estable, como es el proyecto académico de una institución y su expresión

formal en un plan de estudios particular. En ese sentido, en esos procesos de determinación social se configuran ciertas articulaciones que van a definir los límites y posibilidades de las decisiones que los grupos y sectores sociales implicados tomen en materia de cambio. Aquí nos parece pertinente recordar que esos sujetos de determinación curricular pueden estar localizados en el ámbito institucional o fuera de él pero participan de esos procesos en la medida en que pugnan por definir las orientaciones de una propuesta formativa. Lo hacen a partir de intereses y proyectos que suponen una específica direccionalidad social y, en consecuencia, una concepción particular de futuro como horizonte de acciones posibles. Esta dinámica compleja y contradictoria que subyace a los procesos de mejora y cambio del currículum se desarrolla, a su vez, en una institución particular y en una temporalidad específica. En su devenir histórico intervienen lógicas disciplinares, profesionales, corporativas y relaciones sociales de diversa naturaleza que también van signando y determinando las posiciones de los actores en las arenas de definición.

Tomando en consideración los presupuestos de una mirada crítica sobre los procesos de cambio curricular, destacamos las ventajas que ofrece la escala micro-social para desarrollar investigaciones que puedan abarcar dimensiones sociales reducidas, centradas en la trayectoria de una determinada agencia estatal y, en consecuencia, de un número también limitado de actores sociales. El análisis en profundidad de las formas de organización de esos individuos y de sus prácticas cotidianas en la universidad permitirá descubrir las determinaciones locales o micro sociales que inciden en la vida de las instituciones. Estos estudios plantean que esas situaciones sociales específicas deben comprenderse de manera contextualizada tal como lo propone Jaques Revel (2005: 53). El enfoque rechaza la certidumbre que se desprende del uso de la categoría de “contexto” como si se tratara de un escenario unificado y homogéneo que determinaría de manera absoluta las acciones de los actores sociales. Por el contrario, sugiere la necesidad de inscribir las experiencias y representaciones múltiples, en ocasiones, contradictorias o ambiguas, mediante las cuáles los hombres construyen su mundo. Para ello, proponen trabajos de “contextualización múltiple” que ponen en evidencia que no existiría un hiato entre las historias locales y la historia global. Lo que la experiencia de un individuo o grupo permite percibir es una “modulación particular” de la historia global. En el siguiente apartado, describimos las estrategias herramientas metodológicas puestas en juego, en el despliegue del enfoque teórico que hemos asumido.

Consideraciones metodológicas

El estudio que desarrollamos se focalizó en un caso particular, la Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación de la UNLP y, dentro de ella, los grupos académicos integrados por docentes, graduados y estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación que se desempeñaron como tales entre los años 1966 y 1986 y que participaron de procesos de elaboración de proyectos curriculares en contextos de reforma del plan de estudios.

Tal como se mencionó, la investigación fue de tipo descriptiva, diacrónica, de acuerdo a un diseño metodológico cualitativo e hizo foco en el análisis micro-social de las perspectivas y experiencias de los actores sociales analizados. En el proceso de construir vías analíticas que nos permitieran establecer relaciones entre las categorías teóricas que íbamos construyendo y las primeras entradas al trabajo de archivo, formulamos algunos interrogantes en el contacto con las primeras fuentes documentales oficiales tales como resoluciones, expedientes, notas, planes de estudios y programas de asignaturas: ¿cuáles fueron los roles y funciones que el Poder Ejecutivo Nacional atribuyó a las universidades en cada coyuntura histórica? ¿Qué perspectivas construyeron acerca de esas políticas los grupos académicos objeto de nuestro estudio y qué significados quedaron plasmados en lineamientos y documentos institucionales? ¿Qué disputas, tensiones y luchas mantuvieron esos actores sociales con relación a su participación en los procesos de transformación del orden social y cómo se expresaban esas diferencias en las orientaciones y prácticas que impulsaban para la formación académica de los estudiantes?

El contacto con otro tipo de fuentes escritas, como los legajos de los profesores y otros documentos que integraban archivos particulares de algunos de nuestros informantes (como producciones epistolares, volantes de agrupaciones de estudiantes y de docentes o anteproyectos que no se conservan en los archivos públicos) así como también, los registros que fuimos construyendo a partir de las fuentes testimoniales orales, nos permitió avanzar en otro tipo de interrogaciones para profundizar en la dimensión relativa a las lógicas y prácticas propias de la vida universitaria. Así fue como nos preguntamos por la historia académica de los individuos que habían participado de proyectos curriculares en el período, desde su inserción institucional, trayectoria y participación en distintos agrupamientos académicos, disciplinares,

profesionales, corporativos, políticos, las filiaciones identitarias que ellos mismos reconocían como propias, las redes de relaciones sociales de las que participaron que los conectaron con los procesos de elaboración de proyectos curriculares en la FAHCE y, específicamente, en el DCE. Se caracterizaron los perfiles políticos y culturales, las formas de reclutamiento, organización y sociabilidad de los individuos incluidos en el universo de análisis. En cada período, procuramos determinar la composición y dinámica de los grupos, prestando especial atención a los individuos que se constituyeron en referentes o que ejercieron diversas formas de liderazgo académico en los procesos de cambio curricular analizados.

Desde una comprensión situada de sus experiencias, avanzamos en la interpretación de las perspectivas que construyeron acerca de la formación de sus alumnos, articulando los testimonios orales con las plasmaciones en producciones académicas, artículos de divulgación, notas, programas de asignaturas, anteproyectos curriculares y planes de estudios. Formulamos algunos interrogantes acerca de los fundamentos conceptuales y metodológicos que sustentaron esas producciones en el universo temporal seleccionado, las controversias suscitadas entre distintos individuos y grupos, así como también las continuidades y rupturas que sería posible identificar en las concepciones acerca de la formación académica de los pedagogos legitimadas en los planes de estudios aprobados en el período 1966 –1986. En nuestra interpretación de esas producciones curriculares, procuramos comprenderlas en estrecha articulación con las acciones que los actores sociales estudiados desarrollaron para liderar los procesos de cambio curricular de la Carrera, desde singulares posicionamientos individuales y colectivos en las relaciones de poder constitutivas de la dinámica política de la institución.

Los recursos metodológicos y técnicas empleadas fueron variando, en función de las características específicas de las fuentes consultadas, así como también, de los obstáculos previstos o no que fueron surgiendo en el desarrollo de la investigación.²⁵ Se seleccionaron y fotografiaron actos resolutivos de la FAHCE referidos a la carrera de Ciencias de la Educación del período, constituyendo un archivo de dos mil doscientas cincuenta y nueve imágenes que fueron organizadas en una base de datos, que nos

²⁵Como veremos más adelante, algunos expedientes “clave” o legajos de profesores estaban extraviados y no pudimos disponerlos para la consulta. También nos enfrentamos a situaciones de informantes que se negaron a brindar su testimonio o que se mantuvieron en silencio, a pesar de nuestros reiterados intentos telefónicos y por vía electrónica de contactarlos para efectuar nuestra entrevista. Entendemos que estas últimas situaciones deben comprenderse como parte de los desafíos ya enunciados que supone el estudio sobre la historia reciente con informantes expertos que comparten el escenario institucional con el analista.

permitió identificar y manipular la información, en función de los requerimientos que suponía avanzar con el proceso analítico de nuestro caso. El análisis de textos constituyó un recurso metodológico útil para el abordaje de otras fuentes documentales como la normativa vigente, las memorias institucionales, las noticias periodísticas de la época, todas ellas necesarias para reconstruir la dinámica política de cada coyuntura social y sus repercusiones institucionales. La reconstrucción histórica de la producción curricular requirió que se sistematizaran y analizaran diferentes proyectos que incluyeron desde los propiamente curriculares, los planes de estudios aprobados, los programas de las asignaturas, producciones académicas publicadas por la propia FAHCE, como la Revista Archivos de Ciencias de la Educación y documentos inéditos de circulación interna como notas de homenaje y otras comunicaciones institucionales no conservadas en expedientes disponibles ni en archivos públicos pero que fueron accesibles para nosotros gracias a la disposición de algunos informantes que, como hemos señalado, nos facilitaron sus archivos personales.²⁶ En esta dimensión se procuró conocer no sólo las concepciones de cada uno de los grupos sino también las relaciones de acuerdo o desacuerdo con las de otros actores expresadas como tensiones, luchas o contradicciones tanto en los materiales relevados como en las entrevistas realizadas.

A partir del despliegue de las estrategias metodológicas que venimos describiendo, registramos la emergencia de continuidades y rupturas que, como fenómeno, ameritaba un abordaje en diversos niveles de análisis:

a) en el procesamiento de las políticas que los actores localizados en la universidad desarrollaron en el período (más específicamente, para el análisis de las políticas de formación académica de la Facultad, se cotejaron los documentos testimonios de informantes de la universidad y del Ministerio de Educación nacional entre 1966 y 1986);

b) en la configuración social de los grupos académicos, a partir de la descripción de trayectorias de individuos a lo largo de todo el período, enfatizando el análisis de los mecanismos a través de los cuáles se garantizó su permanencia o su discontinuidad en la dinámica institucional;

c) en las concepciones plasmadas en los proyectos elaborados, algunos de los cuales fueron legitimados en los currícula aprobados entre 1966 y 1986 y las

²⁶Quisiéramos destacar la importancia que significó para nosotros el acceso a este material pues nos ha permitido en muchos casos resolver las lagunas y baches existentes en los archivos públicos.

determinaciones que, a juicio de los entrevistados, operaron para mantenerlas o modificarlas.

Sin lugar a dudas, las entrevistas en profundidad constituyeron dispositivos cruciales para la reconstrucción situada de las perspectivas y experiencias de los miembros de los grupos académicos estudiados. Llevamos a cabo un total de veintitrés entrevistas a individuos que se desempeñaron en distintas funciones y roles como funcionarios del Ministerio de Educación, autoridades de la Universidad, miembros de alguna de las instancias de gobierno de la Facultad o del Departamento, docentes, graduados y estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación entre los años 1966 y 1986. También consideramos otras cinco entrevistas publicadas o realizadas por otros miembros de uno de los equipos de investigación en los que participamos.

En el recorrido analítico que desplegamos en los sucesivos capítulos, la trama narrativa del relato construido se sustenta en un trabajo de contrastación y triangulación de fuentes, que tiene por objeto controlar los sesgos, lagunas y alteraciones posibles en los recuerdos, en ocasiones, sobre situaciones dramáticas vividas en primera persona. Aún con esas precauciones, somos conscientes que el resultado constituye un intento, no exento de contradicciones, por aportar a la construcción de versiones de acontecimientos, más que verdades sobre los hechos y procesos históricos estudiados. Con esta extensa presentación, intentamos aproximarnos a un ejercicio que Graciela Messina (1999) nos recordaba en aquellos talleres de metodología de investigación que transitamos, como primeros pasos, en este proceso de formación académica: asumimos nuestra práctica de investigación como un tránsito, un ir y venir de una pregunta a otra, en la que necesitamos investigarnos para comprender desde nuestras propias trayectorias y, en situación, el rol que asumimos como sujetos de conocimiento, al recortar y seleccionar ciertos temas y problemas que requieren, a su vez, de estrategias y procedimientos metodológicos apropiados para su indagación.

CAPITULO 1

MODERNIZACIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: “ESPECIALISTAS”, “TÉCNICOS” O “TECNÓCRATAS” DE LA EDUCACIÓN

Introducción

Hacia finales de la década de 1960, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se concretó el primer cambio curricular en el plan de estudios vigente, desde su creación institucional en el año 1959. Este capítulo analiza y reconstruye las perspectivas y experiencias que grupos académicos de esa Carrera desarrollaron con relación a la formación de sus alumnos, que se plasmaron en programas de asignaturas, proyectos de cambio curricular, producciones académicas y toda una serie de registros textuales que van desde notas de circulación interna y externa al ámbito académico hasta volantes de agrupaciones de estudiantes y graduados.

Desde un análisis micro-social se enfocan trayectorias académicas de individuos y grupos que participaron activamente en el proceso de reforma curricular, articuladas y confrontadas con los sentidos asignados por los actores participantes en dicho proceso. Los testimonios recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas 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.

Desde el punto de vista asumido en nuestra investigación, reconocemos que ese primer proceso de cambio curricular nos permitirá abordar a través de situaciones sociales específicas, qué rasgos de la dinámica política nacional intervinieron como factores favorables para que la formación académica de los universitarios fuera sometida al análisis y reformulación, como parte del procesamiento de las políticas de modernización académica que atravesaban tanto a las instituciones académicas como científicas de nuestro país en ese contexto. Por otro lado, entendemos que el abordaje del escenario social y político en el que es preciso inscribir nuestro objeto de estudio, nos brindará claves de lectura útiles para interpretar las posturas propositivas o críticas que estudiantes, graduados y docentes mantuvieron con relación al mencionado proceso de cambio curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación. Finalmente, la descripción de las trayectorias académicas y redes de relaciones entre algunos de esos

individuos y grupos resultará crucial para comprender su participación en la contienda curricular.

El texto ha sido estructurado en tres apartados. En el primero se presenta una caracterización general del proceso de modernización cultural y académica que se inicia a partir de la “Revolución Libertadora” y la politización de posiciones dentro del espacio social y universitario de mediados y finales de los años sesenta en Argentina. En el segundo, se describen perspectivas y experiencias 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

Diversos analistas sociales de la historia de las universidades nacionales de nuestro país (Sigal, 1991; Neiburg, 1998; Buchbinder, 2005; Prego y Tortti, 2002; Suasnábar, 2004; 2009; Sarlo 2007; Altamirano, 2001; 2011) han destacado que la fase posterior a 1955 presenta como rasgo característico un entrelazamiento entre los procesos de modernización cultural y de radicalización política.²⁷ Dicho aspecto ponía 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 inscribía en ese proceso más amplio de modernización cultural, incluyendo de manera progresiva elementos indicativos de una incipiente profesionalización académica.

Ahora bien, para comprender el significado y alcances del mencionado proceso de modernización en el ámbito universitario, es preciso situar este diagnóstico de tensiones en el escenario social y político que se abre en nuestro país a partir de la segunda mitad de la década de 1950. Siguiendo a Pablo Buchbinder (2005) es posible reseñar algunos de los principales desafíos que afrontaba el sistema universitario argentino en el contexto abierto por el derrocamiento del gobierno nacional de Juan D. Perón en 1955:

²⁷Se asume que esa fase se habría iniciado con el golpe de Estado del 16 de septiembre de 1955 que derrocó al gobierno constitucional de Juan Domingo Perón y dio inicio a la autodenominada “Revolución Libertadora”. Los sucesos universitarios que se desencadenaron a partir de ese momento tuvieron como objetivo desalojar al peronismo del gobierno y encarar una normalización de las casas de estudio orientada a “desperonizar” las instituciones académicas.

por un lado, la expansión acelerada de las matrículas, la necesidad de renovar las estructuras curriculares y pedagógicas y fortalecer el perfil científico de las universidades nacionales. Tomando como referencia los datos oficiales publicados por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2003²⁸ y por el Departamento de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación en 1982²⁹, las matrículas universitarias habían pasado de un total de 80.445 estudiantes en el año 1950 a 160.188³⁰, en 1961 y 253.456, en 1970, mostrando un crecimiento del 315% del valor inicial en ese lapso de 20 años.

Lo cierto es que en las postrimerías de la década del '50, durante la presidencia de Arturo Frondizi³¹, el desarrollo de una política científica y de los proyectos universitarios que se derivaban de ese propósito, comenzaba a perfilarse como un requerimiento insoslayable para asegurar el desenvolvimiento económico y la independencia de los Estados. En consecuencia, y retomando el análisis de Buchbinder (2005), el desarrollo de la investigación y la ciencia ocuparía un lugar central en las agendas de los gobiernos, que comenzaban a reconocer al conocimiento científico como un recurso estratégico para estimular el bienestar y el progreso social.

Como ha demostrado Gastón J. Gil (2011), estas líneas de acción se inscribían en el programa económico “desarrollista” que los países de América Latina comenzaron a impulsar, al calor del ideario y la estrategia geopolítica de los Estados Unidos, en el marco de la creación de la Alianza Para el Progreso durante la administración Kennedy entre 1961 y 1963. Como se sabe, uno de los propósitos de ese amplio programa de ayuda económica para los países latinoamericanos, era la formación de cuadros técnicos receptivos a la difusión de esa perspectiva internacionalista del desarrollo económico, que propiciaba la modernización de las sociedades subdesarrolladas, desde una concepción que identificaba la modernidad con los valores e ideales norteamericanos de democracia, pluralismo y racionalidad. Como veremos más adelante, una de las expresiones palmarias de la adopción de esa política fue la creación, de organismos específicos encargados de la difusión del programa modernizador, a

²⁸Datos oficiales citados por Boulet, Patrick (2005), “La universidad y los otros”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior, n° 36/10, OEI. Consultado el 10 de diciembre de 2011 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1017Boulet.pdf>

²⁹Datos oficiales relevados en el Anexo Estadístico del ya clásico informe derivado del proyecto de investigación “Educación y Sociedad en Argentina” llevado a cabo en el Programa Buenos Aires de FLACSO durante 1982 compilado en la publicación: Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1983), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

³⁰ Datos oficiales disponibles en la Estadística Educativa del Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Informaciones, citados en Pérez Lindo, Augusto (1985) *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires, Eudeba: 131.

³¹ Arturo Frondizi ejerció el cargo de Presidente de la Nación desde el 1 de mayo de 1958 hasta su derrocamiento el 29 de marzo de 1962.

través del diagnóstico, planificación y ejecución de las tareas que requería el desarrollo social y económico. En nuestro país, dicha tarea fue asumida por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) por el que circularon algunos de los universitarios que se desempeñaron como actores centrales del caso objeto de estudio de nuestra investigación.

Al analizar este fenómeno, Beatriz Sarlo (2007) señala la paradoja que representa el hecho de que, en el mismo momento en que se discutían -por primera vez- políticas nacionales de investigación científica y las posibilidades materiales de implementarlas, comenzaba a desplegarse un proceso de impugnación de los criterios con los que se estaba construyendo ese espacio, así como de las fuentes de financiamiento utilizadas para la asignación de los recursos necesarios. En efecto, si desarmamos los términos de esta contradicción, podemos ubicar, por un lado, el impulso de una política científica del gobierno de Frondizi que se va a expresar, entre otros, en la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, el 5 de febrero en 1958, por decreto N° 1291, distinguiendo a Bernardo A. Houssay con la función de presidente del primer directorio conformado. Cabe recordar, como lo hace Sarlo (2007), que Houssay era ya un prestigioso y reconocido científico tanto a nivel nacional como internacional, señalado como uno de los precursores del desarrollo de una política científica nacional caracterizada por implantar normas de legitimidad interiores al campo científico. En ese sentido, la dinámica de la investigación básica reunía las condiciones necesarias para erigirse como referente capaz de 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. Como es sabido, desde los inicios de su carrera al frente del Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina en la Universidad de Buenos Aires en 1919, la trayectoria y obra de Houssay había sido reconocida como la primera y exitosa iniciativa de institucionalización de la investigación científica como una actividad de tipo profesional y con dedicación exclusiva.³²

Ahora bien y por otro lado, mientras se desplegaba el programa de modernización académica en las universidades y en el sistema científico nacional, procurando estrechar

³² Un indicador de ese éxito fue la obtención del Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1947, siendo el primer científico argentino y latinoamericano laureado en Ciencias con ese galardón. Para una referencia más amplia de la trayectoria y significatividad de la obra de Houssay, véanse los siguientes trabajos: Buch, Alfonso (1996), “Bernardo Houssay y la conflictiva inauguración de la dedicación exclusiva en la universidad”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 7, N° 1, pp. 57-71 y Buch, Alfonso (2006), “Ciencia, nación y voluntad: algunos elementos comparados en el pensamiento de Bernardo Houssay y Santiago Ramón y Cajal”, *Universidad Nacional de Quilmes* (Bernal Este, Provincia de Buenos Aires); revista *Redes*, vol. 12, N° 23, pp. 15-47.

los vínculos entre la docencia y la investigación, al mismo tiempo, emergía una significativa oposición por parte del movimiento estudiantil, que invalidaba estas propuestas sobre la base de una discusión que ponía en cuestión al “desarrollo” como “gran concepto político de la época” y a las relaciones que ese proyecto suponía entre la universidad y el Estado Nacional. (Sarlo, 2007: 97)

Teniendo en cuenta los argumentos presentados por Claudio Suasnábar (2004: 53), podemos indicar que el cuestionamiento a la estrategia desarrollista se vio, particularmente, revitalizado tras la exitosa experiencia de la Revolución Cubana en 1959, al ofrecer una nueva matriz ideológica alternativa a la “reforma”, desde una concepción revolucionaria del cambio social como una vía efectiva para la promoción de transformaciones reales. De esta manera, la crítica que desplegarían sectores de la intelectualidad universitaria a partir de ese momento se asentaría en la realidad latinoamericana, reconociendo en la especificidad de cada país la necesidad de comprender la “cuestión nacional”. Es posible mencionar que la politización creciente de la juventud universitaria alimentaba la crítica al modelo académico que se pretendía consolidar desde 1958, por su carácter “cientificista” y por la “penetración imperialista” que representaba, a juicio de los estudiantes, la recepción de subsidios internacionales procedentes de fundaciones extranjeras – como la Ford o la Rockefeller- como fuentes de financiamiento del programa modernizador (Buchbinder, 2005: 187). Siguiendo a Gastón J. Gil (2010a: 87) debemos puntualizar que en torno del “cientificismo” como categoría nativa se anudaron una serie de debates en las ciencias sociales de nuestro país, en los que se cuestionaba, por un lado, cierta producción científica asociada a las agendas internacionales y a las fuentes de financiamiento procedentes del exterior, con la participación, como vimos, de grandes fundaciones filantrópicas. Pero, la acusación iba más allá para incluir en el estigma de “cientificista” una serie de contenidos morales que operaban como categorías cognitivas para marcar y desacreditar a los investigadores que participaban de esas prácticas por sus comportamientos “reaccionarios, cómplices del imperialismo, neocolonialistas, enemigos o incluso corruptos”.

No obstante, a comienzos de los años sesenta, a pesar del frustrado resultado de la experiencia gubernamental de Frondizi, todavía era posible registrar cierta confianza en la viabilidad de la estrategia desarrollista. Claudio Suasnábar (2009:149) señala que el período que se extiende desde la década del '50 hasta comienzos del '60 reúne, en rigor,

los “años dorados” del “desarrollismo” como plataforma programática, que en América Latina sería difundida por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL/ONU) y, más específicamente, por el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) encargado de promover el enfoque teórico y metodológico del “planeamiento social”, en general, y del “planeamiento educativo”, en particular.

Algunos analistas (Prego y Tortti, 2002) han destacado la articulación que se efectuó en el ámbito universitario entre las perspectivas ideológicas que sustentaban los programas modernizadores y los principios y fundamentos de la tradición reformista preexistente. Entendemos que esta referencia es significativa para nuestro estudio, pues, como veremos, algunos de los actores que asumieron funciones de gobierno en Ciencias de la Educación de la UNLP integraban, al mismo tiempo, algunos de los equipos “técnico políticos” que desde determinadas agencias del Estado Nacional o desde organismos internacionales, impulsaron el diseño de políticas educativas desarrollistas. En ese marco de ideas, el programa modernizador permitiría reconfigurar 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. Asimismo, el fortalecimiento institucional de la investigación aparecía como un elemento estratégico fundamental en el proceso de modernización académica, a fin de garantizar bases estables y regulares para la actividad científica. En ese contexto, se erigió 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 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. Las medidas restrictivas de la autonomía universitaria dispuestas a partir de junio motivaron la movilización de la comunidad académica, especialmente de las organizaciones gremiales estudiantiles. 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 (Buchbinder, Califa y Millán 2010). 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.³³

Desde la perspectiva de las agrupaciones estudiantiles, se señalaba al Estado como uno de sus adversarios políticos y, dentro de él, la Policía, el Ejército y la institución universitaria que ellos mismos integraban. Al cuestionar el orden universitario planteaban la necesidad de promover una transformación de naturaleza radical. Esta crítica se inscribía, como vimos, en una visión de actores sociales de la época que confiaban 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 Cordobazo³⁴- 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, indicando con esa denominación un agrupamiento de hecho de actores procedentes del peronismo, la izquierda, el nacionalismo y sectores católicos ligados a la teología de la liberación. 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

³³ 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.

³⁴ El "Cordobazo" fue un importante movimiento de protesta ocurrido en la ciudad de Córdoba el 29 de mayo de 1969 en el que confluyeron organizaciones obreras, agrupaciones políticas de izquierda, miembros del movimiento estudiantil universitario y un sinnúmero de marchas vecinales y protestas callejeras. Para un análisis más profundo de este fenómeno, véase Brennan, James (1994), *El Cordobazo: las guerras obreras en Córdoba, 1955 – 1976*, Buenos Aires, Sudamericana.

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 politización y 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. Como parte de ese proceso de politización y radicalización de la vida universitaria que estamos describiendo, se destaca la revisión del peronismo y de otras tradiciones político culturales que encararon amplios sectores intelectuales de nuestro país. Este fenómeno aportó nuevas claves de lectura de la realidad social y política de ese momento que se sumaron a las ya existentes procedentes del marxismo tradicional, del reformismo y de agrupaciones católicas y nacionalistas de diverso signo.

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, como hemos señalado, por la recepción de subsidios con fuentes de financiamiento externo, la propuesta de departamentalización de las estructuras institucionales y la crítica al “cientificismo”. 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.

Tal como señala Buchbinder (2005) 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 posteriores a 1955. 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 esos debates y tensiones en el caso objeto de estudio de nuestro trabajo.

Perspectivas acerca de las políticas universitarias y la formación pedagógica: entre la “especialización” y la “tecnocracia”

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, Silber y Paso, 2011) 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) identificó una serie de temas comunes en todos los grupos académicos que allí se expresaban en torno a las relaciones entre la educación y la política.³⁵ 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

³⁵ 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.

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 (Southwell, 2003a). Suasnábar (2004: 60) ubica a Calcagno como un referente “fiel” del “modelo intelectual del pedagogo humanista” definido por ese autor 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 con 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 social y educativo y la emergencia del “modelo intelectual del especialista” estrechamente asociado con el ideario del desarrollismo 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 “humanidades 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).³⁶

Suasnábar (2004), asimismo, subrayó la intervención pública de Nicolás Tavella, uno de los referentes del área de la Psicología Educativa 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.

En la revista del Departamento de Educación, Tavella (1961: 21) 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 educativa” 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.

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

³⁶Como es posible advertir, las notas de homenaje constituyen registros textuales privilegiados para identificar linajes y filiaciones entre los miembros de las jóvenes generaciones y los maestros que ameritan un reconocimiento excepcional por su desempeño en el pasado reciente.

amplia trayectoria en el área de la Psicología Educacional.³⁷ 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.³⁸ Asimismo, por 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 Universidad de Buenos Aires, 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, 2011; 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. La presencia de ese lenguaje se advierte en visiones como las de Tavella quien, no siendo un especialista en política educativa suscribía, en esos años, una particular visión del rol de los especialistas en educación en la modernización de la educación. En ese marco de ideas, 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.³⁹ 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 Organización de las Naciones Unidas para la Enseñanza, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Americanos (OEA) (Fernández Lamarra, 2006).

³⁷ En la actualidad, Celia A. de Córscico es Profesora Emérita por la FAHCE y guardasellos de la UNLP.

³⁸ Entrevista N° 2 y 3 a Celia A. de Córscico, realizadas en La Plata 17 y 25 de junio de 2010.

³⁹ Esta visión de la modernización de la formación académica resulta consistente con una perspectiva técnica de los procesos de cambio curricular que, como vimos, parte de identificar los principios de racionalización del diseño de las innovaciones que permiten garantizar los resultados esperados con niveles óptimos de eficacia y eficiencia. En este caso, uno de esos principios, estaría dado por la tecnificación de la enseñanza, por la vía de mejorar la especialización y formación científica de los recursos humanos implicados en los sistemas educativos.

Esa tendencia, en el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP se expresaría tempranamente en las producciones académicas e 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. Entre estas últimas, destacamos la interpretación del “enfoque económico de la educación” que realizó Ricardo Nassif, como veremos más adelante, uno de los referentes del área de la Pedagogía en el DCE. Para ello, tomaremos como referencia dos producciones acerca de la temática que se corresponden con dos momentos históricos bien diferenciados: el primer texto publicado en 1965 participa de la visión optimista que suscribían los pedagogos al calor del ideario desarrollista de los años '60 y se integra a su libro *Pedagogía de nuestro tiempo*. El segundo, por su parte, da cuenta de un análisis retrospectivo que Nassif realiza en 1981 desde su condición de experto y asesor en el proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/CEPAL/PNUD”, como parte del segundo informe final publicado en Buenos Aires. El contraste nos parece interesante pues, anticipa una tensión que, como veremos, recorrió los significados y experiencias de los actores inscriptos en el DCE de la UNLP que participaron de la discusión curricular hacia fines de la década del '60.

En el primero de los textos mencionados, Nassif planteaba que a partir de la segunda guerra mundial, las sociedades contemporáneas enfrentaban el problema del desarrollo y el subdesarrollo y las consecuentes demandas hacia el Estado por incrementar cuantitativa y cualitativamente la oferta educativa. A partir de ese diagnóstico, el autor reconocía la necesidad de incluir entre los componentes de la reflexión pedagógica la cuestión de las relaciones entre la educación y la economía, tal como lo evidenciaban los eventos académicos de la especialidad y el lugar que en ellos había comenzado a ocupar el problema de la educación y su vinculación con el desarrollo económico y social.⁴⁰ Desde la perspectiva de Nassif (1965), el crecimiento de esa pedagogía económica ponía en evidencia dos ideas básicas: por un lado, el hecho de que cada estructura económica tendía a crear sus propias formas educativas y, por otro, que la educación, en sí misma, constituía un bien económico. En esta línea de

⁴⁰En tal sentido, Nassif citaba como ejemplo el “Congreso Nacional de Educación” realizado en San Juan, Argentina, en septiembre de 1961, la “Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina”, que se había llevado a cabo en Chile en 1962, con el auspicio de UNESCO, OEA y CEPAL y el Coloquio sustanciado en Bellagio (Italia) convocado por la Asociación Internacional de Universidades, cuyas conclusiones había sido publicadas en París en 1961 bajo el título *Quelques aspects économiques du développement de l'éducation en Europe*.

análisis, Nassif describía a este enfoque económico como un nuevo principio de racionalización a partir del cuál se introducían categorías propias de la técnica económica (eficacia, rendimiento, productividad y evaluación) a los procesos educativos y se desplegaban nuevas estrategias de gestión, entre las que destacaba al planeamiento integral de la educación. Si bien, esta producción evidencia la confianza que Nassif depositaba en estas nuevas perspectivas y metodologías, no dejaba de reconocer la necesidad de que los pedagogos preservaran cierta autonomía de juicio. En sus palabras decía:

... la mirada crítica del pedagogo tiene mucho que cuidar porque, como sucede con todas las técnicas que se legitiman en efectivas necesidades y hechos, se corre el riesgo de que el planeamiento de la educación – que no es más que una técnica, por más forma científica que adopte – se convierta en objetivo final. (...) Olvidar este principio es creer que esquemas universales pueden dar forma desde arriba a realidades e idealidades cuando son estas realidades e idealidades las únicas que pueden engendrar los esquemas y someterlos a sus necesidades. Lo dicho no equivale a la negación del valor del planeamiento integral de la educación. Sólo pretende insistir en su carácter de medio para objetivos que lo trascienden a la vez que le sirven de fundamento (Nassif, 1965: 108).

Como decíamos más arriba, esta visión optimista de la economía de la educación contrasta con la perspectiva que el mismo Nassif desarrolló para caracterizar los rasgos salientes de las “pedagogías desarrollistas” en América Latina, exponiendo un enfoque abiertamente crítico. El segundo texto mencionado que Nassif elaboró en 1981, daba cuenta de un cuestionamiento a la influencia del desarrollismo que se difundió en los años '60, cuya “ideología” sustentada en categorías tales como “tecnificación, racionalización y eficiencia” había dado lugar a concepciones pedagógicas “economicistas”, “tecnocráticas” y “modernizantes”.

En una primera etapa, a la que Nassif calificaba como “no crítica”, decía que la planificación integral de la educación había funcionado como un medio “al servicio” de la preparación de los recursos humanos que requería el proceso de industrialización que, se suponía, debían consolidar los países no desarrollados, si querían alcanzar los estándares de desarrollo de las sociedades modernas. Desde esa perspectiva, cuestionaba el compromiso asumido por esa “pedagogía desarrollista” con un “cerrado economicismo” que subsumía lo educativo como “un subsector auxiliar del desarrollo económico y cuyo objeto principal [era] la preparación de los insumos (...) necesarios para un determinado estilo de desarrollo” (Nassif, 1984: 56). Así, el desarrollismo ofrecía una visión abstracta, genérica y lineal del desenvolvimiento de las sociedades y de la educación que se entroncaba con una “estrategia pedagógica eficientista” resumida

en la aplicación de un mismo modelo teórico y metodológico para modernizar todos los sistemas y procesos educativos. El racionalismo y universalismo que, para Nassif(1984: 57), caracterizaba a este “desarrollismo pedagógico” se ponía en evidencia, una vez más, en la confianza que ese enfoque depositaba en la aplicación de la “tecnología educativa” como un instrumento garante de las reformas esperadas, eludiendo de plano la discusión profunda sobre las cuestiones de fondo relacionadas con los problemas y estructuras sociales concretas, así como también, la participación genuina de los actores implicados en ellos en las decisiones críticas que hacían a su resolución. En consecuencia, Nassif concluía su diagnóstico juzgando a las pedagogías desarrollistas como “verdaderas pedagogías de la dependencia”, toda vez que alimentaban formas de “alienación cultural” (58) al copiar formatos y respuestas diseñados por las clases dominantes de los países centro e impidiendo la creación autónoma y original de respuestas, desde las situaciones sociales específicas de cada país.

Como ya se ha dicho, este contrapunto en las producciones de un mismo autor, nos revela las distintas lecturas acerca de pasado que los actores sociales construyen están enmarcadas en relaciones de poder e insertas en situaciones sociales específicas, referenciadas en este caso en una misma institución como es la UNLP.⁴¹ Su consideración, como han demostrado Jelín (2002) y Pollak (2006), resulta crucial para comprender los contrastes en las perspectivas de Nassif acerca de la influencia de los enfoques económicos en el campo educativo desde una posición receptiva aún con ciertas reservas a otra postura abiertamente crítica.

Volviendo a las miradas optimistas de los años '60, retomamos las interpretaciones relevadas en las publicaciones institucionales del DCE que dan cuenta del despliegue del enfoque desarrollista en el escenario pedagógico platense. 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

⁴¹En los capítulos 2 y 3 analizaremos la trayectoria del liderazgo académico de Nassif que nos brindará nuevos insumos para comprender estos contrapuntos en su producción conceptual, a partir de los cambios de posición que tuvo en la arena política del DCE.

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 explicaba el profundo vínculo profesional y personal que entabló con el especialista a quien calificaba, desde una mirada retrospectiva y 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 describió 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 destacó 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. La trayectoria profesional de Fernández Lamarra expone uno de los rasgos ya descriptos y característicos de los agrupamientos disciplinares en los ámbitos académicos: los grupos de especialistas participan muchas veces de círculos de relaciones internas (con un número reducido de personas, de intereses afines, en la propia institución) superpuesto con otro círculo externo (conformado por un agrupamiento relativamente grande de sujetos, enlazados por afinidad intelectual cercana o lejana) (Crane 1972, citado por Becher, 2001, 94). Además, la circulación de Fernández Lamarra por organismos internacionales y por agencias gubernamentales nacionales evidencia que su trabajo académico enhebraba relaciones que desbordaban los límites del propio grupo y de la interacción directa, conformando una estructura intrincada de múltiples vínculos intergrupales. Este ejemplo nos obliga a problematizar la idea de que es posible definir de manera precisa los confines que separan a las instituciones universitarias del Estado en su entorno inmediato y de otras organizaciones en el espacio social y político distante y que, en todo caso, resulta más pertinente analizar la trama de relaciones que sustentan individuos localizados dentro y fuera de las universidades que fungen como grupos de

presión internos y externos en función de la obtención de recursos y beneficios particulares (Díaz, 1995; Palamidessi, 2007).⁴²

Retomando el mencionado artículo, Moreira (1967: 43) 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.⁴³

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.⁴⁴ 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. Vale indicar que la orientación en Administración de la Educación se

⁴²Los datos acerca la trayectoria profesional de Fernández Lamarra citados en este párrafo fueron extraídos de la entrevista realizada por Luz Ayuso y Nicolás Arata en Buenos Aires, el 13 de mayo de 2008, (Arata, Ayuso, Baez y Díaz Villa 2009).

⁴³ Plan de Estudios 1970, aprobado el 17 de octubre de 1969, (citado por Southwell, 2003a., 70)

⁴⁴ Texto de la nota enviada en La Plata por el Profesor Norberto Fernández Lamarra, Jefe del DCE – FAHCE/UNLP a los gerentes de empresas con más de 100 personas de esa ciudad, fechada el 29 de marzo de 1971 (Mimeo).

componía de los siguientes cursos: Economía y desarrollo económico, Ciencia de la administración, Planeamiento de la Educación, Economía y financiamiento de la educación, Administración de personal y supervisión de la educación y Metodología de la investigación aplicada a la administración de la educación. 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.

Por su particular injerencia en el gobierno del DCE y su protagonismo en la concreción de la reforma curricular de 1969, nos parece pertinente detenernos a explorar las perspectivas acerca de la política y economía de la educación que el propio Norberto Fernández Lamarra impulsaba en la formación de grado de Ciencias de la Educación de la UNLP. Para ello, hemos revisado los programas de las asignaturas a su cargo (Política Educacional y Organización Escolar de 1965, 1967 y 1969 y Política Educacional y Educación comparada de 1970, 1971, 1972 y 1973).

El siguiente cuadro resume la estructuración de los contenidos vigente en los tres primeros programas:



Universidad de
San Andrés

Cuadro N° 1: Contenidos de los programas de Política Educacional y Organización Escolar entre 1965 y 1969

Unidades didácticas y contenidos

Fundamentos y conceptos generales. Política educacional: concepto. Concepciones sobre la sociedad y el Estado y tipos de política educacional. Organización y administración escolar: concepto. El proceso administrativo. Principios de administración escolar.

Política y planeamiento de la educación. Sociedad subdesarrollada y sociedad desarrollada: variables e indicadores básicos. Diagnóstico y programación del desarrollo: teorías y técnicas principales, análisis de la situación argentina. Planeamiento de la educación y planeamiento global: integración. El modelo educacional: criterios para la determinación de necesidades y estrategias. La planificación de los recursos humanos: concepto, importancia y aspectos metodológicos principales. El planeamiento de la educación: enfoques. El proceso de planeamiento: etapas. El diagnóstico y la programación: aspectos, niveles y técnicas más importantes. Aspectos económicos de la educación: enfoques. La educación como inversión: aproximaciones al problema. El financiamiento de la educación, programación presupuestaria.

El sistema educativo argentino. Bases constitucionales y legales de la educación argentina. La educación en la Constitución Nacional y en las constituciones provinciales: su interpretación. Somero análisis de las principales disposiciones legales de la educación argentina, problemas. La educación primaria: evolución y situación actual: principales problemas. Su rendimiento: repetición y deserción escolar. El analfabetismo. La enseñanza media: evolución y situación actual. Análisis de las principales modalidades, en especial la enseñanza técnica y agraria, principales problemas. La enseñanza universitaria: estructura, funciones y gobierno. Análisis de la situación actual, rendimientos y adecuación a las posibilidades del desarrollo nacional. La Universidad privada.

Fuente: Archivo de Programas. Biblioteca de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011

Las únicas variaciones que se registran en los programas vigentes de la asignatura en el período 1965 y 1969 son dos. La primera de ellas, se refiere al orden de los contenidos que sufrió modificaciones menores en la secuencia de presentación de los temas. La segunda alude a una referencia que se incluye acerca de los trabajos prácticos. A partir del programa de 1967 se indicaba que los alumnos debían analizar y discutir los documentos más importantes de cada una de las unidades del programa y elaborar trabajos monográficos sobre “algún aspecto fundamental”, indicado por el profesor a cargo. En el programa de 1969 se señalaba, además, que dicho análisis debía tomar

como objeto de estudio alguna problemática de la situación educativa nacional en materia universitaria.

Tanto los contenidos presentados en el Cuadro N° 1 como la bibliografía de referencia en esos programas da cuenta, a nuestro juicio, del peso que tenían tanto los aspectos teóricos de las perspectivas desarrollistas, como las estrategias y técnicas emanadas de organismos tales como la CEPAL/UNESCO, la OEA y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/OCDE. Dichas agencias difundían - a través de sus publicaciones - las producciones de referentes latinoamericanos reconocidos en ese momento como Jorge Graciarena, Celso Furtado o el propio João Roberto Moreira.⁴⁵

Ahora bien, a partir de 1970 los programas de la asignatura a cargo de Norberto Fernández Lamarra sufrieron una serie de modificaciones más significativas, al calor de la transición en marcha entre el plan de estudios precedente (Plan 1959) y, el recientemente aprobado en 1969 (Plan 1970). De allí que, la primera variación que podemos registrar se refiere a la denominación de la asignatura que adoptó, a partir de ese momento y hasta la siguiente reforma curricular de 1978, el nombre de Política Educacional y Legislación Comparada.⁴⁶ En dicho programa, el mencionado docente indicaba que el curso incluía las áreas de política educacional, educación comparada y administración de la educación, aunque se señalaba que esa última disciplina se incorporaba al nuevo plan como asignatura independiente. Nos parece pertinente destacar que entre los fundamentos de la propuesta programática, Fernández Lamarra manifestaba la necesidad de que los estudiantes de Ciencias de la Educación profundizaran el estudio de contenidos de “reciente desarrollo” en esos años, tales como el planeamiento y la economía de la educación. Así, se indicaba que ambos tópicos constituían el fundamento de la política educacional y de la administración educativa, razón por la cuál no sólo se justificaba su abordaje conceptual sino que, además, se advertía sobre la necesidad de que la formación de los pedagogos incluyera el

⁴⁵ Para un análisis extenso de los orígenes y evolución histórica del ideario desarrollista y su propuesta del planeamiento integral de la educación, véase Suasnábar, Claudio (2004), “Desarrollismo, sociología científica y planeamiento de la educación: el debate intelectual de los sesenta” en *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* Buenos Aires, Manantial, pp. 29-46 y Suasnábar, Claudio (2009) “Intelectuales-funcionarios y organismos internacionales en tiempos de dictaduras: Del desarrollismo a los “estilos de desarrollo” en educación”, en *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar* Tesis de doctorado no publicada, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, pp.147-186.

⁴⁶ Una compilación de exhaustiva de los planes de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP entre 1959 y 1986 puede consultarse en Southwell, Miriam (2003a) “Anexo. Planes de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata”, en *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*, La Plata, EDULP, pp. 73-83.

aprendizaje de las técnicas y metodologías de investigación aplicadas a esos campos. La segunda variación que nos parece significativo destacar se refiere a la incorporación de la perspectiva comparada, a la que Fernández Lamarra señalaba como una orientación deseable para el análisis de la situación del sistema educativo argentino de esos años, su evolución reciente y sus perspectivas a futuro. En 1971 el programa sufrió leves modificaciones, con la incorporación de algunos temas de la política educacional contemporánea a ese momento histórico tales como la situación de la universidad y la adopción de nuevas tecnologías de la educación.

Los dos últimos programas analizados se corresponden a los ciclos académicos 1972 y 1973 y tuvieron vigencia hasta el cese de Norberto Fernández Lamarra en el mes de julio de 1975.⁴⁷ En ellos, se advierte un cambio de enfoque a partir de la incorporación de la llamada “tesis de la dependencia” en el análisis de los problemas sociales, políticos y económicos de América Latina. En efecto, se incluyeron referencias a la teoría de la dependencia, al fenómeno de la dependencia en la región latinoamericana y, tanto en sus manifestaciones internas (“colonialismo interno”), como externas (“dependencia externa”). También se redefinió la temática del “desarrollo” al plantear cuestiones vinculadas a los requerimientos nacionales y regionales derivados de un proceso de desenvolvimiento social y económico “autónomo”. La situación de la universidad seguía siendo objeto de preocupación, ocupando una unidad didáctica tanto para el análisis de la situación de ese momento, sus perspectivas, los modelos disponibles y la política científica. En ninguno de esos programas se hacía alusión a los aspectos administrativos y de gestión que hasta ese momento había incluido el programa de Política Educacional. Nos referimos a los contenidos y unidades didácticas que en las versiones anteriores se destinaban exclusivamente a la temática del planeamiento integral de la educación.

Nos preguntamos a qué factores obedeció esta significativa reorientación de la formación de los pedagogos en el área político – educativa. Para ello, nos valdremos de interpretaciones que actores y analistas sociales construyeron para dar cuenta de los

⁴⁷La referencia histórica al cese de Fernández Lamarra nos fue informada por él en la entrevista N° 1 que mantuvimos en la ciudad de Buenos Aires el 30 de junio de 2010. Su condición de docente “cesado” fue ratificada al momento de su reincorporación el 15 de marzo de 1985. Para un detalle más completo del proceso de reincorporaciones durante la normalización universitaria de 1983 a 1986, véase, Garatte, Luciana (2008), *Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina (1983-1986)*, Tesis de maestría no publicada, FLACSO – Argentina. Disponible desde el 8 de abril de 2009 en: http://www.flacsoandes.org/dspace17/bitstream/10469/1969/1/Tesis_Maria_Luciana_Garatte.pdf

momentos o etapas que atravesó el enfoque del planeamiento de la educación en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, en el período.

En un trabajo relativamente reciente, Fernández Lamarra (2006)⁴⁸ señala que puede marcarse un contraste entre las décadas del '60 y '70, con relación a las visiones o perspectivas acerca del planeamiento educativo que ocuparon, en cada momento, una posición predominante en el debate intelectual acerca del diseño y desarrollo de políticas sociales y educativas. Desde su punto de vista, los '60 pueden caracterizarse como los años en los que nació y se difundió una determinada concepción del planeamiento de la educación, al calor de un ideario desarrollista que desde finales de los años '40 venía señalando al Estado como un protagonista principal del desarrollo económico y social. En efecto, el acta fundacional del planeamiento educativo en la región latinoamericana habría sido suscripto en una Conferencia de Ministros de Educación de América Latina, organizada por la UNESCO y la OEA, en Lima, Perú, en el año 1956. A partir de ese momento, esas agencias intergubernamentales sustentaron – a través de la organización de seminarios internacionales y la publicación de materiales de trabajo – la consolidación del basamento conceptual y metodológico requerido, tanto para la formación de cuadros técnicos, como para el desarrollo de áreas y equipos específicos. La expectativa inicial era que esas nuevas oficinas y funcionarios serían los encargados de asumir la formulación e implementación de los planes de desarrollo de cada país, con especial interés por el área de la planificación de la educación. Sin embargo, esa hipótesis de trabajo en la práctica comenzó a mostrar limitaciones pues, los encargados de la planificación educativa no eran los mismos actores que asumían las tareas de planificación económica. A juicio de Fernández Lamarra (2006), la necesidad de articular estas dimensiones de la gestión motivó que la CEPAL y la UNESCO promovieran la creación del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) en 1962, que se sumó a las agencias de difusión y consolidación de este enfoque en la región. No obstante, para el mencionado autor, el resultado fue más un paralelismo que una verdadera articulación entre las áreas de planificación de la educación de los ministerios educativos y las oficinas o áreas educativas de los organismos nacionales encargados de la planificación y desarrollo social y económico.

⁴⁸ Nuestro acceso a ese material fue sugerido por el propio Fernández Lamarra quien, como ha señalado Gil (2010a; 2010b), terminó asumiendo una posición como nativo – experto dispuesto a colaborar con nuestro trabajo. El texto se denomina “Reflexiones sobre la planificación de la educación en Argentina y América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas” y fue publicado en Fernández Lamarra, Norberto (2006) (Comp.), *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*, EDUNTREF, Buenos Aires.

El análisis de esas limitaciones que, de manera temprana, comenzaron a evidenciarse se profundizó a comienzos de la década siguiente, luego de más de veinte años de difusión de enfoques y estrategias de planificación educativa en la región latinoamericana. En este punto, nos parece necesario destacar que así como registramos un contrapunto en la perspectiva que Nassif suscribía acerca del desarrollismo en las producciones de la década del '50 y las del '80 analizadas más arriba; de la misma manera, fue posible registrar una visión crítica en las producciones que Fernández Lamarra suscribió desde mediados de los años '70. Entendemos que este pasaje, desde visiones optimistas hacia miradas críticas del planeamiento de la educación podría explicar las variaciones registradas en los programas de Política Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación, antes mencionadas. En efecto, dentro del mismo Proyecto de “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” del que participaban, como hemos señalado, Ricardo Nassif y otros jóvenes referentes de los “sectores críticos” de la carrera de Ciencias de la Educación de La Plata, como Juan Carlos Tedesco⁴⁹, Norberto Fernández Lamarra junto a Inés Aguerrondo publicaron una serie de trabajos acerca de la evolución de la planificación de la educación en América Latina.⁵⁰ En uno ellos, señalaban las que, a su juicio, representaban las principales limitaciones de la planificación educativa en esa primera etapa. Por un lado, destacaban que se hubiera construido un modelo conceptual-metodológico normativo que, en buena medida, determinaba el “deber ser” del planeamiento, sin una integración plena con los problemas que los “destinatarios” de esos planes visualizaban como críticos. De esta manera, se configuraban diagnósticos y se establecían metas de desarrollo alejadas de las condiciones sociales, económicas y culturales de las “realidades nacionales concretas” (Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1978b: 393), desencadenando una estrategia de gestión poco viable o con escasas o nulas posibilidades de obtener resultados satisfactorios. Si bien se reconocía como aporte singular del planeamiento educativo los avances en materia de estadísticas e información del sistema, se señalaba

⁴⁹Para un análisis de los sectores críticos y radicalizados de Ciencias de la Educación de la UNLP, véase el capítulo 2 de esta tesis.

⁵⁰ Para un análisis más detallado, véase Fernández Lamarra, Norberto y Aguerrondo, Inés (1978a), *La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región*, Proyecto UNESCO/CEPAL/PNUD “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, diciembre, Fernández Lamarra, Norberto y Aguerrondo, Inés (1978b), “Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina” en *Perspectivas*, Vol. VIII, N° 3, UNESCO, Paris, 391-400 y Fernández Lamarra Norberto y Aguerrondo Inés (1980) “Los planes de educación en América Latina” en Germán W. Rama (comp.) *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, UNESCO/CEPAL/PNUD-UNICEF, Santiago de Chile.

como debilidad la desatención de los aspectos cualitativos de la educación en la formulación de los planes y trabajos desarrollados.

Para terminar de comprender la historia y variaciones del ideario desarrollista en la región, vamos a tomar en consideración el análisis que propone Claudio Suasnábar (2004, 2009). Como ya hemos puntualizado, desde su perspectiva, el lapso temporal que va desde la década del '50 hasta comienzos de los '60 puede caracterizarse como el período de los “años dorados” de la CEPAL, en el que se expandió un universo de ideas y propuestas optimistas respecto de las posibilidades del planeamiento integral de la educación de operar transformaciones en las realidades sociales y educativas de la región. A partir de ese momento, la confrontación y crítica que desencadenaron la implementación de los procesos de desarrollo en curso dio lugar a la formulación de distintas tesis, entre ellas, la contenida en la “teoría de la dependencia” de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto que, como señaló Suasnábar (2009), intentó explicar el comportamiento de las clases sociales y las estructuras de poder en los países periféricos, a partir de su vinculación “dependiente” de la dinámica social y política de los países del centro. Como vemos, estos cambios en las claves de lectura de la política educativa adoptadas por los enfoques desarrollistas, que pasaron de una visión optimista de la planificación integral de la educación, hacia una mirada crítica de esos mismos procesos asentada en los argumentos derivados de la teoría de la dependencia, se corresponden con las variaciones que registramos en los enfoques del curso de Política Educativa y Educación Comparada en la UNLP.

Hasta aquí, hemos recorrido las expresiones que adquirieron las tendencias modernizadoras y desarrollistas en las producciones y propuestas pedagógicas de la Carrera que motivaron, como vimos, el primer cambio curricular que sufrió el plan de estudios de Ciencias de la Educación, desde su fundación en 1959. Ahora bien, entendemos que es preciso profundizar el análisis de las condiciones sociales que motivaron la difusión de estas perspectivas y las reacciones críticas que suscitaron en la comunidad académica de profesores, graduados y estudiantes. Para dar cuenta de esos procesos de recepción, tomaremos en consideración, una vez más, las producciones y lecturas elaboradas por analistas sociales, que en algunos casos fueron, al mismo tiempo, actores sociales de las situaciones y circunstancias considerada.

Tal es el caso de Julia Silber (2011: 25), quien juzgó que la designación de Fernández Lamarra al frente del DCE, la reforma curricular y la reestructuración

institucional que impulsó durante su gestión, constituyen indicadores de un intento de “penetración” del “tecnocratismo” 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 ese agrupamiento⁵¹ 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 científicista”.⁵² 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. Con relación al sentido de la “tecnocracia”, los docentes autores del documento expresaban que

(...) el tecnocratismo es una política: que consiste en reforzar los efectos del sistema de poder dominante con los recursos de la ciencia y la técnica. El tecnócrata cree tener una doble justificación apta para todo servicio cuando afronta una crítica de este tipo: por un lado, se presenta como un progresista en oposición a aquellos que resisten el cambio; por otro lado, supone que su condición de técnico lo exime de abrir juicio y tomar posición sobre los fundamentos y los fines que su función cumple. (CEDCE, 1971: 2)

Con relación al curso de Política Educativa y Educación Comparada, planteaban que Fernández Lamarra reducía una disciplina “eminentemente política”, adoptando una perspectiva de cátedra “evasiva” de lo político y restringida al tratamiento de los aspectos administrativos. Asimismo, cuestionaban la participación “dual” de Fernández Lamarra en su condición de “técnico” de la UNLP, pero a la vez partícipe de la reforma educativa en su carácter de Jefe de la Oficina Sectorial de Desarrollo del Ministerio de

⁵¹El documento se denomina “Situación actual del Departamento de Ciencias de la Educación”, de autoría del Centro de Docentes de Ciencias de la Educación – CEDCE, La Plata, 1971.

⁵² Analistas 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 culmine podía alcanzarse a través de la “planificación” (Southwell, 2003b: 125)

Educación Nacional durante la gestión de Dardo Perez Ghilou y Luis Cantini, en el primer y segundo semestre de 1971, respectivamente. En sus palabras:

Pilatos tímido e inocuo que no tiene ‘responsabilidad’ para nada. Esta dualidad de desempeño, que no siempre es tan evidente como en este caso, es típica del tecnócrata, es decir, un individuo políticamente reaccionario y moralmente ‘neutro’ con vestiduras de ‘técnico’ (comillas en el original). (CEDCE, 1971: 2)

Este cuestionamiento, como se advierte, recuperaba las categorías cognitivas con un fuerte contenido moral propias de la crítica al “cientificismo” que, como demostró Gil (2010a), permitían a los sectores críticos y radicalizados desacreditar las perspectivas y proyectos de los sectores encolumnados en los enfoques modernizadores.

También, los autores del mencionado documento denunciaban 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. Al respecto, aludían a una nota que el propio Fernández Lamarra había elevado al decano de la FAHCE con fecha 22 de marzo de 1971 en la que informaba un proyecto de creación de una “Escuela de Graduados en Ciencias de la Educación” con la asistencia “técnica y financiera” de organismos internacionales, a partir de la cuál se podría estimular el intercambio para que graduados de otras universidades argentinas y latinoamericanas compartieran cursos de formación de posgrado. Específicamente, en esa nota Fernández Lamarra hacía referencia a gestiones ya realizadas ante la ONU, para obtener asistencia a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. También se indicaba la factibilidad de recibir apoyo del Programa Multinacional de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos y de la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID), que podría concretarse en la provisión de profesores y especialistas, becas para graduados, fondos por concepto de matrícula, recursos para trabajos de investigación, entre otros.

Frente a esta presentación, los graduados nucleados en el CEDCE subrayaban que esa propuesta evidenciaba la intención de Fernández Lamarra de integrar a la UNLP al “plan de dominación cultural norteamericana”, a través de organismos como los mencionados que, a su juicio, representaban “mecanismos del Departamento de Estado” de EEUU y “el Pentágono” para expandir de manera “burda” sus pretensiones

“imperialistas” sobre América Latina. Por otro lado, cuestionaban que avanzara en las “tratativas informales” con esos organismos sin contar con ningún “aval” institucional y, por el contrario, habiendo recogido significativas críticas tanto a su “realismo pragmático” como a sus actividades de gestión. Aquí reaparecía, como es evidente, la lógica acusatoria que volvía sospechoso de espionaje encubierto, cualquier proyecto formativo que contara con financiamiento internacional. Como han señalado Gil, (2010a: 30) esa lógica y las categorías nativas a ella asociadas fueron expresadas por grupos universitarios radicalizados que asumían su “compromiso militante” con la “realidad nacional” e impugnaban los proyectos e iniciativas que, a su juicio, propiciaban una vinculación entre los intelectuales latinoamericanos y organizaciones de filantropía internacional insertas en la cuna del “imperio”. Como puede advertirse, en nuestro caso, esa acusación de intentar una penetración imperialista en la universidad platense era aplicable también a determinadas agencias del estado norteamericano. Y seguían los argumentos críticos: se mencionaba la oposición encontrada en la Facultad con relación al pedido de donaciones que Fernández Lamarra había realizado a distintas empresas; del claustro de profesores, por su negativa a enviar delegados a la reunión de Panamá convocada para “adecuar” las carreras de Ciencias de la Educación y Facultades a la reforma impulsada por su gestión; de las propias autoridades de la FAHCE, quienes habían manifestado su repudio a la reforma educativa del sistema educativo argentino que había lanzado el régimen militar en 1968.⁵³

Volviendo a los aspectos propios de la gestión académica de Fernández Lamarra, al frente del DCE, se “acusaba” de “sospechosa” su conducta con relación a la cobertura de cargos de los cursos de Filosofía de la Educación y Pedagogía General, ambos ocupados hasta 1966 por el profesor Ricardo Nassif. En el primer caso, se señalaban el no cumplimiento de ciertas “obligaciones morales”, como por ejemplo, comunicar a Nassif el llamado a concurso, considerando que dicho profesor se encontraba en esos años en el exterior desempeñándose como asesor técnico de la UNESCO. En tal circunstancia, se había sustanciado un concurso de Filosofía de la Educación, resultando favorecido Marcos Pedro Ronchino frente a otra aspirante, Ana Ameghino Zabala quien habría impugnado dicho acto administrativo. No obstante, según el documento del

⁵³ Cabe recordar que luego del golpe militar del 29 de junio 1966, el proyecto de disciplinamiento social encarado por el General Juan Carlos Onganía incluyó, además de la intervención a las universidades una activa política educativa que dio lugar a una reforma del sistema educativo argentino aprobando una nueva estructura denominada “escuela intermedia” orientada a seleccionar y derivar a los estudiantes a un ciclo superior diferenciado (Tiramonti, 2005)

CEDCE, dicho conflicto se habría resuelto con la designación de Zabala en Pedagogía General, de manera interina, cubriendo la licencia que mantenía Nassif.

Lo interesante de destacar de esta conflictiva, a nuestro juicio, es la red de relaciones de las que participaban los actores implicados en él. En efecto, Zabala era, en esos años profesora adjunta de Filosofía de la Educación a cargo de Gustavo Francisco Cirigliano en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Cabe recordar que Cirigliano se había desempeñado, al menos hasta 1966, en la cátedra homónima de la UNLP.⁵⁴ Además, Cirigliano, Ronchino y Fernández Lamarra participaban en 1971 del equipo técnico del llamado Ministerio de Educación y Cultura. El mencionado documento del CEDCE sugería que esta “coincidencia” de contactos podría haber influido en el resultado de la impugnación que fue “prudentemente olvidada” por Zabala, al resultar designada como profesora a cargo de Pedagogía General.

Nos parece necesario puntualizar que Fernández Lamarra, Cirigliano, y Ronchino se inscribían en tradiciones teóricas y políticas bien diferentes. El primero, como vimos, representaba el perfil intelectual de aquellos pedagogos que adherían al programa desarrollista y confiaban en las herramientas que brindaba el planeamiento integral de la educación para la modernización de la educación y la reforma del sistema educativo nacional. En cambio, y siguiendo a Claudio Suasnábar (2004) podemos decir que Cirigliano integraba el grupo de intelectuales universitarios cercanos a la Iglesia Católica que, a partir del fracaso de la experiencia frondizista, lograron una estrategia sectorial de penetración en la gestión estatal de gobierno de la educación. De ese agrupamiento participaba también Ronchino quien, a su vez, había sido uno de los pioneros en desplegar la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica Argentina a partir de su creación en el año 1958 (Silber, 2011). Así, en 1971, era posible registrar la confluencia en los equipos técnicos ministeriales de pedagogos modernizadores que defendían la especialización técnica y diversificación del sistema desde una perspectiva desarrollista, como es el caso de Fernández Lamarra, frente a otros sectores, plenamente identificados con la tradición católica, como era el caso de Ronchino o el más “eclectico” de Cirigliano, que adherían a esa estrategia reformista desde su participación directa en la gestión estatal.

⁵⁴En el archivo de programas disponible en la FAHCE pudimos registrar su permanencia a cargo de Ciencia y Filosofía de la Educación desde 1958 y que a partir de 1959 pasa a denominarse Filosofía de la Educación, sin solución de continuidad hasta 1966

Más allá de los detalles del conflicto puntual de la cobertura de los cargos en Filosofía de la Educación y Pedagogía General, desde nuestra perspectiva, las circunstancias descritas ponen en evidencia distintos aspectos significativos para nuestro análisis: por un lado, las reacciones y resistencias relevadas con relación al desempeño de Fernández Lamarra en el cargo de director del DCE. Por otro lado, la importancia de considerar las tramas de relaciones sociales de las que participaban los actores que, como, vimos desplegaban su inserción académica por esos años, al mismo tiempo, que se integraban a los equipos técnicos ministeriales.⁵⁵

Volviendo al grupo de docentes que participaban del CEDCE y elaboraron ese documento crítico, es preciso puntualizar que se trataba de un grupo de 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.⁵⁶ Cabe destacar, como veremos más adelante, que todos ellos mantenían relaciones estrechas con Guillermo Savloff, un referente de las posiciones radicalizadas de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP.⁵⁷

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, 2011: 26).

⁵⁵El análisis de esas tramas y prácticas de sociabilidad ponen en evidencia, una vez más, la necesidad de disponer de categorías teóricas flexibles que permitan dar cuenta de la morfología y dinámica de los grupos, así como también, las prácticas de circulación de los individuos entre la universidad, otras agencias estatales e intergubernamentales, más allá de los confines de la academia.

⁵⁶Entrevista N° 5 a Julia Silber, realizada el 5 de junio de 2010 en La Plata.

⁵⁷Tanto Julia Silber como José Tamarit se desempeñaban en esos años como auxiliares docentes de Sociología de la Educación, el curso a cargo de Guillermo Savloff. Dora Antinori, por su parte, además de estar a cargo de Introducción a las Ciencias de la Educación, una de las cátedras que mayor conflictividad tuvo con la gestión de Fernández Lamarra (ver Silber, 2011) era la esposa de Savloff. En este ejemplo se manifiesta la compleja red de relaciones sociales académicas, corporativas y personales a partir de las cuáles los universitarios van trabando profundos vínculos y compromisos ideológicos, morales y emocionales.

Es posible suponer, como señala Claudio Suasnábar (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.⁵⁸ 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 ’70.⁵⁹

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.⁶⁰ 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

⁵⁸ Entre 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.

⁵⁹ Entrevista N° 5 a Julia Silber, realizada el 5 de junio de 2010 en La Plata.

⁶⁰ Entrevista a Norberto Fernández Lamarra, realizada por Luz Ayuso y Nicolás Arata en Buenos Aires, el 13 de mayo de 2008 (Arata *et al*, 2009: 94).

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.⁶¹ 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”. A su vez, a partir de 1971 la situación se empezó a complicar: el gobierno militar ya enfrentaba un proceso de radicalización social creciente y en ese momento recibió acusaciones de distintos sectores de “colaborar” con el gobierno militar. Así fue como decidió renunciar al cargo de director del DCE aunque permaneció en la planta docente, a cargo del curso de Política Educacional y Educación comparada.⁶²

Desde la visión de Fernández Lamarra (2006:392), estas resistencias deben interpretarse 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

⁶¹ Una percepción similar de ese proceso fue recogida durante la entrevista N° 3 a Celia A. de Córscico el 25 de junio en La Plata.

⁶² Entrevista N° 1 a Norberto Fernández Lamarra, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 30 de junio de 2010.

“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 (Suasnábar, 2009). 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 desplegó a partir de 1971, como vimos, fueron desgastando la base de reconocimiento y legitimidad que había logrado Fernández Lamarra hasta determinar su renuncia a la dirección del DCE.

Reflexiones finales

Las perspectivas y experiencias descritas 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 expresivas 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 1955 con la “Revolución Libertadora”, 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, que reconocían, a su vez, líneas de filiación con linajes tradicionales de la carrera ligados al modelo intelectual del pedagogo humanista presente en la FAHCE desde las primeras décadas del siglo XX. 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 en países de América Latina como el nuestro. Estas perspectivas pudieron registrarse entre individuos como Calcagno, Tavella y Nassif que presentaban algunos rasgos comunes. Por un lado, aunque pertenecieron a distintas generaciones ejercieron liderazgos académicos en momentos singulares del desarrollo histórico de la carrera. Por otro lado, aún insertos en grupos académicos y especialidades disímiles, participaron del proceso de modernización académica en curso, resignificando algunos de los principios reformistas de sus tradiciones de origen, fenómeno que ha sido señalado por Prego y Tortti (2002) y que nuestros resultados confirman. En particular, destacamos la articulación que propusieron entre el fortalecimiento de la investigación en la formación de los pedagogos, con el logro de bases regulares y estables en la producción académica asociadas a la autonomía de la actividad científica que se pretendía impulsar desde el programa modernizador. Estas perspectivas suscriptas por grupos académicos locales dan cuenta de uno de los rasgos del proceso de modernización social descrito por Sarlo (2007) que se refiere a la adopción de lineamientos gubernamentales que pretendían impulsar políticas nacionales de investigación científica. En nuestro caso, esas posiciones se expresaron tanto en las producciones institucionales como en las orientaciones de los programas y planes de estudios que algunos docentes impulsaron en la Carrera entre 1965 y 1969 y en las prácticas de formación que estimularon entre sus discípulos.

Del análisis presentado fue 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. Reconocimos un aspecto que fue observado por Gil (2010a) y que se verificó también en nuestra tesis: estas posiciones apelaban a categorías cognitivas impregnadas de componentes morales propios de los sectores

radicalizados que se expresaron en distintas instituciones universitarias de nuestro país. Buena parte de estos actores se integrarían a los grupos académicos 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.⁶³ En ese sentido, las resistencias a la implementación de la reforma curricular propuesta durante la gestión de Fernández Lamarra en el DCE, podrían ser interpretadas como una de las primeras expresiones del proceso de radicalización política que, posteriormente, se desplegaría con más fuerza en esa Carrera y en la institución universitaria en su conjunto. A su vez, las diferencias y tensiones con relación al rol que la universidad debía cumplir en la dinámica política nacional pueden comprenderse a partir de las lecturas que esos actores produjeron acerca del proceso de transformación social en marcha en ese momento, concebido como el pasaje hacia la modernización cultural, la liberación nacional o la revolución social y el rol que en él debían asumir los especialistas en educación.

Sin embargo, nuestros resultados nos obligan a tomar distancia de algunas interpretaciones como las de Buchbinder (2005), Tcach (2006), Tortti (2007) y Calveiro (2005) que señalan que ya a mediados de los años '60 había comenzado a irradiarse la lógica de la radicalización en las universidades nacionales. En nuestra tesis, no fue posible identificar comportamientos y actitudes sociales totalmente consistentes con esa postura radicalizada. Observamos que las impugnaciones al proyecto curricular de Fernández Lamarra o sobre sus propuestas de articulación universidad – empresa, universidad – organismos internacionales, procedieron de un sector institucional acotado integrado por estudiantes y jóvenes graduados de la Carrera. Asimismo, el comportamiento y las actitudes sociales del claustro de profesores que propuso a Fernández Lamarra para el cargo de Jefe del DCE, expresaron una variedad de matices que incluyeron la colaboración y la cooperación con la reforma curricular que, de alguna manera, contrapesó la oposición que recogió la propuesta de modernización académica de la Carrera de Ciencias de la Educación. Para comprender esas actitudes, incorporamos al análisis otras variables que explican la configuración de determinados liderazgos académicos que emergieron en esas circunstancias. En efecto, la dinámica interna de alianzas y conflictos dentro del DCE posibilitó que un actor “externo” a ese

⁶³ En el siguiente capítulo profundizamos en 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, Citarella, García Clua y Fava 2007; Southwell, 2003b, Suasnábar, 2004)

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 diversas: académicas, profesionales, político-institucionales y personales. Dicha red facilitó condiciones para que la comunidad de pedagogos de La Plata expresara su reconocimiento 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 fueran sustentadas por otros sectores en un contexto de creciente radicalización en respuesta al clima restrictivo y represivo instalado con el avance de esa dictadura.

Consideramos 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, avanzamos en los capítulos subsiguientes.

El análisis de la circulación del ideario desarrollista en las agendas gubernamentales tanto a nivel nacional como internacional y la reflexión que los propios actores encargados de su difusión, muchos de los cuáles eran al mismo tiempo analistas sociales insertos en las universidades públicas y en las agencias estatales, nos permite comprender esos cambios y reorientaciones en las perspectivas sustentadas, quedan cuenta de un progresivo pasaje de posiciones optimistas hacia versiones más críticas y relativistas de los alcances de la planificación social y educativa para la transformación de las sociedades latinoamericanas.⁶⁴ Estas modulaciones en el procesamiento local del programa modernizador también pudieron relevarse en programas de las asignaturas y también en las producciones académicas relevadas.

Como ya hemos señalado, las reacciones críticas y tensiones suscitadas por la incorporación de estos enfoques en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP

⁶⁴Esta pérdida de confianza en la potencialidad de la planificación de la educación como un medio para orientar los procesos de transformación social en curso puede vincularse también con las críticas que ya a fines de los años '60 comenzaron a recoger los defensores de los enfoques técnicos de los procesos de cambio curricular que, como vimos, partían de suponer que la planificación del currículum era condición necesaria y suficiente para transformar los proyectos académicos de las instituciones de enseñanza (Schwab, 1974; Stenhouse, 1981).

pueden comprenderse como parte del clima de radicalización social y política que se profundizaría en los primeros años de la década del '70. Sobre ese fenómeno y sus particulares expresiones en el caso objeto de estudio nos detendremos en el siguiente capítulo de nuestro trabajo.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 2

RADICALIZACION POLÍTICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION: DE UNIVERSITARIOS “CON ESPIRITU CRITICO” A “PROTAGONISTAS” DE LA “REVOLUCIÓN SOCIAL”

Introducción

Este capítulo se propone comprender las expresiones que alcanzaron los procesos de radicalización política en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP desde la irrupción del orden constitucional con el golpe de Estado de la autodenominada Revolución Argentina en 1966 hasta la intervención universitaria en la segunda mitad de 1974. En este tramo de nuestro trabajo, nos preguntamos por las particulares maneras en que esos actores procesaron la conflictividad social de esos años, que desbordaban los límites del orden universitario y los interpelaba para que asumieran un rol activo en la tarea de construir respuestas superadoras frente a los “padecimientos del pueblo”.

Analizaremos las dinámicas institucionales de ese proceso de politización de posiciones, a través de las claves de lectura de la realidad social y política que los grupos académicos de Ciencias de la Educación plasmaron en la producción de proyectos curriculares, en la renovación de los programas de las asignaturas y en las estrategias formativas que promovieron entre sus estudiantes, con el fin de propiciar los “procesos de liberación” que exigía la coyuntura política nacional. Abordamos esas producciones, desde las perspectivas que los propios actores elaboraron y expresaron a través de otros registros textuales de la época. A su vez, incorporamos en la interpretación, las lecturas que los propios analistas de las ciencias de la educación formularon para comprender el alcance y características de esas producciones académicas y curriculares.

Prestaremos particular atención a los procesos de revisión de las tradiciones, sentidos y orientaciones en los enfoques que los pedagogos suscribieron tanto en el ámbito de la enseñanza, como en su producción académica y curricular. Analizaremos en qué medida la transformación de sus perspectivas estuvo influida por los procesos de politización y peronización que atravesaron el espacio universitario en esos años y, qué matices pueden registrarse con relación a la visión que suscribieron tanto de la

formación académica como de la función social de la universidad, en ese contexto de cuestionamiento y crítica social.

El texto ha sido estructurado en tres apartados. En el primero se presenta una caracterización general del escenario social de mediados y finales de los años sesenta en Argentina signado por un progresivo proceso de politización de posiciones dentro del espacio universitario. En el segundo, se describen perspectivas que actores de la Carrera de Ciencias de la Educación produjeron acerca de la universidad y de la formación de sus alumnos que van desde las posiciones críticas que formulan alternativas de cambio de la propia institución universitaria hacia las visiones más radicalizadas que optan por la intervención en la lucha armada. En último apartado recoge las principales conclusiones del análisis propuesto y sugiere algunas líneas para su profundización en futuras indagaciones.

La politización del espacio universitario

Siguiendo la perspectiva de Pablo Buchbinder (2005) es posible afirmar que la politización y el crecimiento de la violencia política fueron dos de los rasgos salientes del escenario universitario de finales de los años sesenta y principios de los setenta. Quienes asumían, desde una posición militante el cuestionamiento al orden universitario reivindicaban su compromiso revolucionario como un requisito ineludible para participar de la liberación y reconstrucción del país, en función de las necesidades del pueblo. Como parte de ese proceso de politización y radicalización de la vida universitaria que estamos describiendo, se destaca la revisión del peronismo y de otras tradiciones político-culturales que encararon amplios sectores intelectuales de nuestro país. Este fenómeno aportó nuevas claves de lectura de la realidad social y política de ese momento que se sumaron a las ya existentes procedentes del marxismo tradicional, del reformismo y de agrupaciones católicas y nacionalistas de diverso signo.

Desde la perspectiva de Ana Barletta y María Cristina Tortti (2002), como parte de este proceso de renovación de las tradiciones político ideológicas, el peronismo encontró un terreno fértil para romper la hegemonía que venía teniendo hasta ese momento el reformismo en el movimiento estudiantil e instalarse como una fuerza política con capacidad para aglutinar a un amplio espectro de posiciones radicalizadas. A partir de una multiplicidad de testimonios que las mencionadas autoras recogen, se

consagró al golpe de Estado del '66 como el inicio de ese proceso de peronización y partidización favorecido por el desalojo de la vieja tradición reformista de la universidad. Desde la perspectiva de los propios peronistas, la “mano dura” de la Revolución Argentina había permitido acercar a los estudiantes a los padecimientos que el pueblo peronista venía soportando desde 1955, generando una nueva conciencia que permitía romper con esa ilusión de la universidad como una “isla democrática”, ajena a los problemas sociales. De esta manera, el golpe de Estado terminaba provocando una “politización real” mayor que la alcanzada por los 50 años de la Reforma Universitaria (Argumedo, 1971, citado por Barletta y Torti, 2002, 114). La presencia político partidaria del peronismo en la universidad irá progresivamente ocupando lugares hasta alcanzar el gobierno universitario y desplegar desde allí una política universitaria peronista. Este pasaje se registró desde finales de los años sesenta y en los comienzos de los setenta desde la instalación de las cátedras nacionales y su proyecto, la difusión de revistas específicas como *Antropología 3er mundo* y *Envido*, el desarrollo de agrupaciones peronistas hasta su posición en el gobierno a partir de 1973 y el desarrollo de una legislación universitaria y documentos que pretendía sentar las bases de la “nueva universidad”. Una universidad que, como expresaba el decreto N° 35 de intervención de esas casas de estudio debía ponerse definitivamente “al servicio del pueblo” y de la “liberación nacional” reformulando, para ello, sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza (Chama, 2002).

La opción por una política radicalizada fue determinando el pasaje de esos sectores desde la participación en organizaciones sociales de base y el compromiso con los pobres a la militancia político revolucionaria que, en muchos casos, suponía una plena identificación con el peronismo y con la decisión de empuñar las armas. (Lanusse, 2004). Siguiendo el análisis de Pilar Calveiro (2005: 6) la idea de la “Revolución” se constituyó en la propuesta nodal de la mayor parte de los grupos disidentes quienes la concebían como la toma del aparato del Estado para dar lugar a un proyecto social que prometía ser “radicalmente nuevo”, “nacional”, “antiimperialista” y “de ruptura con el orden capitalista”.

A esta altura del análisis resulta pertinente señalar que el proceso de radicalización política que venimos describiendo no se circunscribió al accionar de la militancia social y política vinculada a organizaciones guerrilleras. Retomando el enfoque del fenómeno que propone Pablo Pozzi (2006) es preciso subrayar el

protagonismo que tuvo la clase obrera en la aceleración de lo que el autor denomina un verdadero proceso revolucionario en Argentina. Desde finales de los sesenta y comienzos de los setenta la lucha obrera contribuyó de manera central en la movilización de la protesta social desde los primeros levantamientos semi – insurreccionales hasta la organización de las primeras huelgas generales en junio y julio de 1975 contra la política desarrollada por María Estela Martínez de Perón. A juicio del mencionado autor, esos hechos evidenciaban la crisis del proyecto social y político del peronismo y la fortaleza social del proletariado local que motivaría a distintos sectores de la élite dirigente a respaldar la salida disciplinadora del “terror genocida” de la dictadura. Entendemos que el trabajo de Pozzi nos aporta claves sugerentes para leer los sucesos previos al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 que sería pertinente aplicar al caso que estamos trabajando. Los movimientos de resistencia de la clase obrera contra un gobierno peronista contrastaban con el protagonismo que esa misma fuerza política iba ganando en el campo académico.

Volviendo a otras de las posibles hipótesis explicativas del proceso de radicalización política de los años 60 y 70 en la región, Tcach (2006) se refiere al espíritu de cruzada, dando cuenta de cierta dimensión religiosa subyacente a las prácticas y valores seculares defendidos por las organizaciones revolucionarias. La emergencia de cierta mirada integrista de la realidad local y regional y de los grupos armados vendría, desde la perspectiva del mencionado autor, de la singular confluencia de corrientes marxistas, nacionalistas y católicas. Cabe destacar que esta orientación ideológica no era aplicable a todas las organizaciones armadas. Más allá de las especificidades de cada una de ellas, sí es posible identificar algunos rasgos de ese espíritu de cruzada presentes en los discursos y prácticas de la militancia de los años '70. Ellos expresaban una cultura política que entronizaba el coraje y el sacrificio como parte de la pulsión mesiánica de los grupos revolucionarios, que luchaban para construir una “sociedad nueva” y un “hombre nuevo”. Y resulta entendible que desde este punto de vista, la intensidad de la participación política en la lucha fuera “total”, en el sentido de que se constituyera como un “proyecto de vida” estructurante de la subjetividad militante. En la misma línea, Calveiro (2005) destaca que de la mano de la concepción revolucionaria del cambio social, se reivindicaba la figura del “héroe”, entendido como el sujeto capaz de arriesgar su vida por un interés público y político. No obstante, como señala Tcach, la influencia de esta variable fue desigual tanto en lo social, organizacional como geográfico, con lo cuál no es posible atribuirle un valor

explicativo. Sin embargo, destacamos su valor para iluminar aspectos de la experiencia vital de los actores implicados no siempre atendidos por los análisis sociales e históricos de los procesos de nivel macro político.

Como ya hemos señalado, 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. A juicio de algunos autores (Suasnábar, 2004, Tortti, 1999) la difusión de este proceso de activación política estuvo favorecida por la particular forma de recepción del pensamiento estructural de Lévi-Strauss y Althusser que se dio entre los universitarios radicalizados, en la medida en que ambos autores y sus teorías eran invocadas para desarrollar el cuestionamiento de las formas tradicionales de autoridad y conocimiento. No obstante, señalan que no siempre esas posiciones radicalizadas se tradujeron en acciones insertas en el ámbito de organizaciones políticas o político – militares. Por el contrario, se registra una variedad de perspectivas que más allá de un diagnóstico crítico común, difieren en el grado de involucramiento que proponen en el proceso de “transición al socialismo”. En cualquier caso, estos análisis nos invitan a preguntarnos por el rol que jugó la intelectualidad y más específicamente, actores localizados en universidades singulares, en la construcción del peronismo como fenómeno social y cultural (Neiburg, 1988) y en el tránsito desde el compromiso con la realidad hacia la intervención por la vía armada en la epopeya revolucionaria (Tcach, 2006)

En el siguiente apartado, exploraremos las características que tuvieron esos puntos de vista en el caso objeto de estudio en nuestro trabajo.

Perspectivas acerca de la formación pedagógica: de universitarios “con espíritu crítico” a “protagonistas” de la “revolución social”

Diversos analistas de las Ciencias de la Educación que estudiaron su historia disciplinar a nivel nacional e institucional, particularmente en la UNLP (Suasnábar, 2004; 2009; Southwell, 2003a y 2003b; Silber, 2007; Silber y Paso 2011) han construido interpretaciones acerca de las perspectivas y experiencias de los grupos

académicos de la carrera durante el período objeto de estudio en nuestro trabajo. En este apartado, vamos a revisar los aportes centrales de esas investigaciones para nuestra indagación.

A partir de una revisión de los artículos publicados en la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* publicados entre 1961 y 1967, Claudio Suasnábar (2004) identifica una serie de temas comunes en todos los grupos académicos que allí se expresan en torno de las relaciones entre la educación y la política. Si bien algunas de estas posiciones pueden considerarse como antecedentes de las posturas más críticas y radicalizadas de finales de la década del '60, resultan significativas para ilustrar el abanico de perspectivas en el que se movían los académicos platenses de las Ciencias de la Educación que, como vimos, tuvieron continuidad en los sucesos posteriores a 1966.

En el espectro de posiciones relevadas en *Archivos* destacamos la perspectiva de Ricardo Nassif, uno de los referentes de la carrera de Ciencias de la Educación inscriptos en el “optimismo reformador” de la época. Suasnábar (2004) ubica a Nassif dentro de los representantes del “modelo intelectual del pedagogo humanista” 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 universitaria⁶⁵ y destacó su figura en la historia del DCE, en particular, a partir de su desempeño como Director del mismo Departamento y del Instituto de Investigaciones Educativas, entre los años 1958 y 1966, su participación como Consejero Académico y Vicedecano de la Facultad entre 1961 y 1964 y como Consejero Superior entre 1964 y 1966. Coincidimos con Suasnábar en que esas posiciones expresaban el prestigio académico que tuvo Nassif, que lo llevó a proyectarse tanto en la gestión institucional de la Facultad, como de la Universidad. Suasnábar enriqueció su análisis con el aporte que recogió de testimonios diversos que ofrecen nuevos elementos. En todos los casos, la figura de Nassif aparecía asociada con una función aglutinante y cohesiva de la Carrera. Se señalaba como rasgo característico de su accionar el haber asumido un rol de mediación entre perfiles y posiciones político pedagógicas diferentes y como un articulador de sectores encarnados por las nuevas generaciones (Suasnábar, 2004).⁶⁶Uno

⁶⁵Este modelo de intervención intelectual, como vimos en el capítulo 1, 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.

⁶⁶Esa posición mediadora de Nassif es coincidente con la valoración positiva de la relación que mantenían con él algunos de esos jóvenes quienes, posteriormente, en el período de la normalización universitaria entre 1983 y 1986 y

de los aspectos destacables de la producción de Nassif de los primeros años sesenta fue su interés por aportar desde un enfoque de “síntesis” a la reconstrucción de la pedagogía.⁶⁷ Dicha tarea reconstructiva aparecía, por aquellos años, como una necesidad impostergable, en especial para los pedagogos que se formaban en las universidades, quienes podrían llevar a cabo una tarea “fecunda” si lograban articular la reflexión pedagógica con la “investigación”, “la actualización científica”, “el cultivo de los verdaderos valores humanos” y la participación en la vida nacional desde “su mirador de alta costura” (Nassif, 1961: 9).

Desde la perspectiva de Suasnábar, la renovación intelectual que se produjo en las ciencias sociales en los años posteriores a la “Revolución Libertadora” instaló entre los miembros de las carreras de educación nuevas problemáticas que los llevaron a revisar la matriz de formación humanística dominante hasta ese momento, asentada en tradiciones pedagógicas liberales tanto positivistas como espiritualistas. En ese punto, Suasnábar señala que el balance crítico respecto de esas tradiciones que realizaron autores tales como Nassif posibilitó la construcción de nuevos modelos de intervención intelectual pero desde un enfoque que seguía siendo “fiel” a la “tradicción liberal” característica del “pedagogo humanista” (Suasnábar, 2004: 218).

Nos parece interesante contrastar la perspectiva de Suasnábar con la de otros analistas sociales que tomaron el mismo objeto de estudio y construyeron una visión diferente acerca de este referencial del espacio pedagógico universitario de la UNLP. Tal es el caso de Julia Silber (2007), quien analizó la trayectoria académica de Ricardo Nassif e identificó tres momentos significativos para situar el análisis de su producción intelectual. El primero, se ubicaba entre 1949 y 1956 y correspondía con la etapa en la que Nassif inició su carrera académica como docente de Pedagogía en la Universidad Nacional de Tucumán. El segundo, entre 1957 y 1975, estuvo dado por su inserción como profesor de la misma área, pero ahora en la Universidad Nacional de La Plata. Este segundo tramo de su carrera es considerado por Silber como el más prolífico de su carrera profesional. Su valoración se sustentaba en la descripción que realizaba tanto de su producción académica como de su actuación en funciones de gobierno en esos años,

ya en el claustro de profesores asumirían funciones en el gobierno universitario. Testimonios recogidos en la entrevista N° 1 a Blanca Sylvia Penna, vicedecana de la FAHCE a partir de 1984, en la ciudad de La Plata, el 28 de agosto de 2006. También en la entrevista N°2 con María del Carmen Malbrán, directora del DCE a partir de octubre de 1984, en La Plata, el 13 de diciembre de 2007.

⁶⁷Tal como advierte Suasnábar, dicho autor se inscribía tanto en la tradición pedagógica positivista desarrollada, entre otros, por Mercante o Senet, como en las perspectivas de pedagogos espiritualistas tales como Mantovani o Cassani

tanto a nivel de la Carrera y Facultad, como de la propia Universidad. La última etapa que Silber mencionaba habría comenzado luego de que Nassif fuera dejado cesante por Res. N° 412/75, momento en que discontinuaría su inserción institucional en la Universidad y quedaría restringida su actividad profesional al rol de experto, asesor y consultor de UNESCO, tarea que venía desempeñando desde 1967.

Más allá de este reconocimiento de momentos o etapas, es posible destacar el volumen de la producción académica de Nassif que, siguiendo su Currículum Vitae de enero de 1982 arroja los siguientes indicadores. Su libro *Pedagogía General* hasta ese momento había tenido 22 reimpresiones en Argentina y 4 en España, mientras que la *Pedagogía de nuestro tiempo* había sido reimpreso en 12 oportunidades en Argentina y contaba con una publicación en Brasil con 5 reimpresiones. La publicación de este último había motivado que la Provincia de Buenos Aires lo distinguiera con el Premio Provincial de Ciencias correspondiente a 1965. Además de los anteriores, contaba con otros cuatro libros algunos de carácter más general como la *Teoría de la Educación* y otros, específicamente dedicados al análisis de referentes del pensamiento pedagógico como John Dewey o Eduard Spranger. Además es posible computar 41 publicaciones en revistas periódicas, de las cuáles Nassif distingue 27 como “estudios especiales o ensayos” y 14 como “trabajos menores”. De los primeros se registran publicaciones en español, francés, italiano y árabe en países de América Latina y Europa. Entendemos que esta breve referencia a su producción académica es significativa pues si bien él mismo se reconocía como un “maestro ciruela”⁶⁸, en rigor, su desempeño profesional ponía en evidencia la combinación de su tarea docente con la producción de ensayos y estudios directamente conectados con las temáticas y problemáticas de la enseñanza de la Pedagogía.

Volviendo al mencionado trabajo de Julia Silber (2007), la autora analizó las fuentes del neohumanismo que nutrieron la perspectiva pedagógica desarrollada por Ricardo Nassif y describió la influencia que en su pensamiento tuvieron autores como Eduard Spranger, Pierre Furter, Paulo Freire y Bogdan Suchodolsky. La referencia a esos teóricos es significativa en un doble sentido: en primer lugar, permiten orientarnos en la compleja articulación de interlocutores con los cuáles dialogaba la producción de Nassif de finales de los sesenta y comienzos de los setenta. En segundo lugar, es posible suponer que esa interlocución estuviera especialmente alimentada por el contacto fluido

⁶⁸Carta enviada el 4 de abril de 1976 a Julia Silber desde Panamá.

que Nassif mantenía con ellos – con excepción de Spranger – por compartir actividades de consultoría en UNESCO en ese momento. Este ejemplo permite comprender, como ha señalado Becher (2001) que la producción intelectual de los grupos académicos universitarios y su circulación nacional e internacional se sustenta en redes de relaciones y prácticas que conectan a sus miembros con círculos académicos y ámbitos institucionales en otras universidades del país y del mundo. A su vez, el tamaño y fortaleza de esas redes contribuyen a reforzar el reconocimiento social y el alcance de los liderazgos académicos que construyen individuos particulares dentro de su propia tribu, logrando en casos como el de Nassif, trascender los límites de su grupo de referencia para proyectarse como “maestro” de distintas generaciones y alcanzando una posición como figura “mítica” de la Carrera.

Siguiendo con el análisis que propuso Silber, es posible afirmar que el pensamiento de Nassif fue virando desde una perspectiva neohumanista de cuño espiritualista ligada a la tradición de Spranger hacia una visión humanista crítica que asumía la dimensión política de la acción humana y que situaba su análisis en las problemáticas concretas y particulares del entorno social y político local y regional.⁶⁹

Con el propósito de analizar las variaciones en el pensamiento de Nassif y su expresión en el enfoque pedagógico que suscribía en la enseñanza de la Pedagogía, desde su inserción en la cátedra en 1959 hasta su limitación en el mes de marzo de 1975 se analizaron los programas del curso mencionado vigentes en ese período (1959 - 1964 - 1966 - 1972 al 1974).

Uno de los primeros rasgos que emergen del análisis es la diferencia en la estructuración de la propuesta pedagógica del curso entre los tres primeros ciclos académicos indicados, con relación a los segundos. En efecto, los programas correspondientes a los años 1959, 1964 y 1966 se configuran en torno a un esquema de dos partes. En la primera, se enumeran temas y subtemas que pertenecen a la parte teórica y práctica del curso enunciados de manera sucesiva. La segunda parte del

⁶⁹Respecto del pensamiento de Furter, Nassif recupera el carácter activo y proyectivo que ese pedagogo suizo asignaba al humanismo y a la utopía que debía traducirse, necesariamente, en una actitud responsable de los hombres para comprometerse con acciones concretas, con “tareas prácticas” orientadas a transformar las condiciones de vida inhumanas. Con relación a la filosofía educativa de Freire, Silber destacó dos aspectos que a su juicio tuvieron particular incidencia en el pensamiento de Nassif: por un lado, la necesidad de la lucha de los oprimidos contra la opresión y la explotación que les impone el sistema social. Por otro lado, subrayó la concepción dialéctica de las relaciones entre subjetividad y objetividad, de las que se desprenden necesariamente formas de conocer el mundo estrechamente comprometidas con acciones orientadas a su transformación. Del pensamiento de Suchodolsky, Nassif rescata la concepción dialéctica de la educación, la idea de utopía como proyecto de futuro y la superación de la falsa oposición entre subjetivismo y objetivismo.

programa consta de la bibliografía, también dividida entre los contenidos teóricos y prácticos del curso y se incluye una distinción entre los textos según se trate de obras generales y especiales. No se indica cuál es el significado de esa clasificación bibliográfica. En el programa del año 1966 se agrega una última parte, en la que se indican los requerimientos para la acreditación del curso según las disposiciones de la Ordenanza General sobre "Régimen de Enseñanza y Promoción" de la Facultad vigentes desde 1963.



Universidad de
San Andrés

El siguiente cuadro resume el contenido de esos programas.

Cuadro N° 2: Contenidos de los programas de Pedagogía y Pedagogía General entre 1959 y 1966

Programas Contenidos	Pedagogía Año 1959	Pedagogía General Año 1964	Pedagogía General Año 1966
Parte teórica	<p>La educación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formas supuestas y problemas de la educación. 2. Educación y naturaleza. 3. Educación y sociedad. 4. Educación y cultura. 5. El sujeto de la educación. 6. El educador. 7. La relación educativa. <p>La Pedagogía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto y antinomia de la Pedagogía. 2. Sistema de la Pedagogía <p>La educación y la Pedagogía del Siglo XX:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La educación contemporánea. 2. La nueva educación. 3. El movimiento de la pedagogía científico – experimental. 	<p>La educación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Pedagogía 2. El enfoque Filosófico 3. El enfoque Biológico 4. El enfoque psicológico (El educando). 5. El enfoque psicológico (El educador) 6. El enfoque interpsicológico (La relación educativa) 7. El enfoque culturalista. 8. El enfoque sociológico. 9. El enfoque político. 10. El enfoque económico. 	<p>Teoría general de la educación y la pedagogía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educación y vida humana. 2. Educación y vida social y política 3. La escuela, comunidad educativa específica. 4. El proceso educativo sistemático. 5. Los protagonistas del proceso educativo. 6. La pedagogía como teoría y tecnología de la educación. <p>La problemática contemporánea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La educación en la sociedad contemporánea. 2. La educación y el desarrollo científico y técnico. 3. La libertad en la educación de hoy. 4. La educación como campo profesional. 5.

Parte práctica	Lectura y comentario de obras con la directa participación de los alumnos en torno a los siguientes temas: 1. El educador y la Educación del Siglo XX.	Lectura, comentario y exposición en clase de los siguientes textos: Mantovani, Juan <i>Educación y plenitud humana</i> . Cap. I; Wineken, G. <i>Las antinomias centrales de la pedagogía</i> . Selección, prólogo y notas; Debesse, M. <i>Las etapas de la educación</i> . Cap. I y Conclusión; Spranger, E. <i>Espíritu de la educación europea</i> . Selección capítulo. Berge, A. <i>La libertad en la educación</i> ; Linton, R. <i>Cultura y personalidad</i> . Cap V.; Manheim, K. <i>Ensayos de sociología de la cultura</i> . 3era. Parte.	Lectura y comentario de textos, exposición de los alumnos en clase, planteamiento de problemas y debates, intercambio de ideas sobre textos, exposiciones y problemas planteados. Los grupos de trabajos prácticos jugarán como grupos de estudio.
----------------	---	--	--

Fuente: Archivo de Programas, Biblioteca de la FAHCE/UNLP, 2011.

Como se sigue de la lectura del cuadro anterior, los contenidos de los programas del curso de Pedagogía a cargo de Nassif entre 1959 y 1966 mostraron escasa variación y se articularon en torno a tres grandes núcleos temáticos: la educación, la Pedagogía y la problemática contemporánea. Este esquema conceptual, en líneas generales, es el que presentaba el primer libro que Nassif publicó en junio de 1958, la *Pedagogía General*. Tal como lo anticipaba su autor en el prólogo, elaboración era el resultado de su labor docente durante varios años en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán, y en la Escuela Normal “Juan B. Alberdi” de la misma ciudad. Creemos que es pertinente destacar el especial agradecimiento que formuló a su “maestro y amigo”, el Dr. Alfredo Calcagno, a quien atribuía buena parte de su inserción profesional de ese momento. Estas referencias de Nassif son significativas, al menos, por dos motivos. Por un lado, evidencian su inscripción de Nassif en una red personal y profesional que lo conecta a personalidades reconocidas entre los actores institucionales que habían construido una trayectoria de liderazgo académico en la historia académica de la FAHCE.⁷⁰ Por otro, y retomando a Bourdieu (2008), porque nos aproximan a un tipo de prácticas característica de la dinámica de los grupos académicos que consiste en sostener una *ilussio* primordial crucial para su existencia y reproducción como grupo. Así, los grupos de referencia y pertenencia no sólo se configuran a partir de la inserción y formación de sus miembros sino también por su participación en otro tipo de experiencias en las que se van consolidando sentidos que les permiten construir una historia de sí mismos y de los otros, al tiempo que sedimentar solidaridades y compromisos morales entre los miembros de su círculo más estrecho.

Volviendo al análisis de su perspectiva pedagógica, es posible destacar que en los tres programas sintetizados en el Cuadro N° 2 se advierte una preocupación que el mismo Nassif expresaba en su *Pedagogía General* como propósito de la disciplina pedagógica: [el interés por] “conocer positivamente un hecho (el educativo) en su génesis y evolución histórico – social (pedagogía histórica) o en su estado presente como realidad y como proceso (pedagogía sistemática)” (Nassif, 1958: 53). Ahora bien, este reconocimiento de la pedagogía como “ciencia positiva” con capacidad para desarrollar un conocimiento específico sobre su objeto no agotaba para Nassif el

⁷⁰Para una referencia a la trayectoria del Dr. Alfredo Calcagno, véase el capítulo 1.

propósito de la disciplina. En efecto, dado que en el “hecho educativo” confluían factores e intereses y diferentes perspectivas disciplinares que pretendían explicarlo era preciso que la Pedagogía como disciplina asumiera una función de “integración” de las partes en un “todo con sentido”, para lo cuál además de la teoría científica se requería de una “reflexión filosófica” capaz de profundizar y problematizar esos distintos componentes “a la caza de la unidad”. De esta manera, el contenido del cuadro anterior puede leerse a partir del reconocimiento de los componentes teóricos y técnicos de la disciplina ligados a la descripción y explicación del “hecho educativo” a los que se sumaba una particular relación de la Pedagogía con la “problemática contemporánea” o con una función de integración de distintos “enfoques” sobre la educación, todo lo cuál expresaba la perspectiva “problematizadora y unificadora” que Nassif atribuía como rasgo específico a la disciplina pedagógica. A partir de este reconocimiento de los caracteres “propios” del “enfoque pedagógico” el autor concluía que la Pedagogía de ese momento era deliberadamente una “pedagogía humanista” que pretendía contribuir al mejor conocimiento del hombre dando cuenta de uno de los poderes que precisamente lo definían: la educación. Para profundizar su definición, tomaría como referencia la perspectiva de René Hubert, un filósofo y pedagogo francés nacido en 1885, rector de la universidad de Estrasburgo. A juicio de Nassif, el pensamiento de Hubert combinaba la tradición espiritualista francesa con el criticismo filosófico, además de un interés creciente por las ciencias sociales. Así y retomando a Hubert Nassif explicaba que una “Pedagogía humanista” era aquella “adaptada a las condiciones del tiempo presente, capaz de alcanzar al hombre en la totalidad de sus aptitudes corporales, intelectuales y prácticas, afectivas y espirituales; de rehacer en él una unidad que lo [sustrajera] de las complicaciones y dispersiones de la vida social; de garantizar su libertad al restituirlo a sí mismo. Totalidad, unidad y libertad, [eran] los caracteres esenciales de una educación que se [dirigía] a la formación de la persona humana” (Hubert, 1952; citado por Nassif, 1958, 93).

A partir de esta descripción de las concepciones que Nassif plasmaba en las prescripciones curriculares de su asignatura entre 1959 y 1966, nos preguntamos qué variaciones o cambios se registraron en su enfoque de la Pedagogía al calor de los procesos de radicalización política que comenzaron a difundirse hacia finales de la década del '60 y comienzos del '70 que, en palabras del propio Nassif, interpelaban en forma directa a la universidad y a los universitarios.

Si se compara la estructura de los tres primeros programas (1959, 1964 y 1966) con los correspondientes a los años 1972, 1973 y 1974, es posible advertir que en estos últimos tres el esquema general de presentación del curso cambió y se amplió a seis apartados.⁷¹ En el primero se describían las finalidades del curso, en función de los destinatarios y ubicación en el plan de estudios. Luego se presentaba la estructura de la materia, en la que se anticipaban los criterios de organización de los contenidos. La tercera parte del programa estaba dedicada a la enumeración de los contenidos en las diferentes unidades didácticas y a continuación, en el cuarto apartado, se mencionaban las actividades propias de la “parte práctica” de la asignatura. El ítem número cinco se destinaba a la presentación de la bibliografía con una nota preliminar en la que se aclaraban los criterios de ordenamiento de las obras y, por último, el sexto apartado explicaba las condiciones establecidas para la acreditación del curso según los parámetros institucionales del sistema de enseñanza y promoción vigente en ese momento.

La diversidad de perspectivas expresadas en cada uno de los programas nos obliga a un análisis más detenido de los aspectos que se fueron incorporando al planteo de la materia y que dieron cuenta, de los cambios de enfoque que Nassif introdujo en la propuesta de su curso.

En el programa correspondiente al ciclo académico 1972 se definían las finalidades del curso a partir de tres necesidades: proveer a los alumnos de un punto de vista o “enfoque pedagógico” que les permitiera ubicarse en aquellos rasgos propios del dominio de su especialización; integrar “desde” la temática pedagógica los aportes de las distintas disciplinas y, por último, proporcionar una “visión panorámica” tanto de la problemática educativa como de la Pedagogía, a fin de ubicarse en el ámbito de su futura intervención profesional. A partir de este primer señalamiento de criterios y concepciones de la disciplina, se presentaba la estructura de contenidos del curso. En ese apartado, Nassif hacía explícito un primer cambio con relación a los programas precedentes de la asignatura al señalar que la primera parte del curso se destinaría al análisis de la problemática contemporánea de la educación para pasar, en la segunda, a los “fundamentos de la pedagogía”. Fundamentaba este reordenamiento en el “supuesto” de la existencia de una “crisis educativa” resultante de una “crisis general de

⁷¹ Esta ampliación se tradujo en un mayor número de páginas. Los programas pasaron de un promedio de cuatro páginas cada uno en los tres primeros años (1959, 1964 y 1966) a otro de doce en el período 1972 a 1974.

vida” que se proyectaba sobre las relaciones entre los individuos y la sociedad y afectaba particularmente al “trabajo pedagógico”. Nassif relacionaba el fenómeno de la crisis con un contexto mundial atravesado por “cambios revolucionarios” a nivel científico, técnico, social, político y, especialmente en las concepciones del mundo. De esta manera, se esperaba que, a partir del análisis de la actualidad pedagógica, los estudiantes pudieran ir “descubriendo” las categorías, los conceptos y los aspectos “clásicos” y “permanentes” de la disciplina, a partir de la motivación e interés que resultaba del abordaje de los “fenómenos típicos de la vida contemporánea”.

La preocupación explícita que Nassif exponía en el programa del año 1972 por vincular los contenidos “clásicos” de la disciplina con los temas “actuales” motivó la introducción de “cambios fundamentales en el enfoque de la materia de los cuáles ya no [podía] prescindirse” que, marcaron una diferencia con la estructuración de los contenidos de la propuesta pedagógica correspondiente al ciclo académico 1973. Nos referimos a la interrelación de los temas clásicos y contemporáneos dentro de cada uno de los grandes aspectos que comprendía el programa de ese año. El fundamento de esa combinación fue el interés por propiciar un “dinamismo” en el desarrollo de los contenidos, de manera tal que las categorías generales “propiamente pedagógicas” pudieran aprenderse como producto de las “inferencias” que los estudiantes realizarían a partir de sus “concretas manifestaciones en la contemporaneidad”. Para ello, se propuso una serie de problemáticas que, en cada una de las unidades del programa, deberían ser analizadas por los estudiantes mediante dinámicas de trabajo grupal. Al respecto, los alumnos debían seleccionar un tema y sistematizar su punto de vista a partir de la discusión libre y la lectura de bibliografía específica, a fin de “problematizar” su perspectiva mediante el “intercambio de ideas y experiencias”. Esta estrategia didáctica seguía un doble propósito: por un lado, implicar activamente a los estudiantes a partir de la consideración de sus expectativas y opiniones y, por otro, establecer una “estrecha relación y continuidad” entre las clases teóricas y prácticas del curso.

Este posicionamiento pedagógico y didáctico se mantuvo en el último programa de Pedagogía de 1974, siendo esa la última oportunidad en que Nassif pudiera desarrollar antes de que fuera limitado en sus funciones como profesor titular en marzo de 1975. No obstante esa coincidencia, la lectura de ese programa permite advertir algunos matices que, a nuestro juicio, evidencian un enfoque crítico explícito no sólo de Nassif sino del equipo docente que se asumía como “cátedra, en su conjunto” con una

determinada “posición“ frente al curso. Al respecto señalaban que, más allá de los objetivos y el contenido estricto de ese curso de Pedagogía ellos se proponían otras metas propias de una cátedra universitaria relacionadas con el “aprendizaje y la vivencia de una metodología de trabajo, el despliegue del espíritu crítico, tanto como la participación del estudiantado en la elaboración y reelaboración de los conocimientos y los principios típicos de la materia”. Dicho propósito se fundaba en el convencimiento de que resultaba fundamental estimular procesos participativos a fin de que los alumnos “vivificaran su aprendizaje” sin que ese propósito significara perder el “rigor” y la exigencia propias de las “tareas intelectuales conscientes”.

La estrategia didáctica propuesta para estimular el logro de ese objetivo partía de considerar uno de los temas centrales de la pedagogía como eje estructurante o “puesto de observación” de las otras cuestiones que conformaban el programa. El tema elegido ese año fue el de la autoridad y la libertad en la educación. Transcribimos una extensa pero clarificadora cita que justifica esa opción:

Si algo caracteriza a la pedagogía contemporánea es el desarrollo de cuestionamientos cada vez más agudos al sistema educativo y a su teoría. En el fondo, tales cuestionamientos guardan estrecho vínculo con la pregunta sobre las posibilidades de la educación de llevar al hombre a una mayor autonomía, dentro de determinadas condiciones sociales, o si, por el contrario, aquella está condenada a ser un modo – disimulado o no – de condicionamiento y de acomodación a sistemas sociales y culturales, también duramente cuestionados. Precisamente en la alternativa “autonomía – condicionamiento” se oculta el problema básico de la autoridad y la libertad, de su significado y papel en la educación y de sus conexiones y proyecciones intra y extra – pedagógicas. (Nassif, 1974: 2. Las comillas son del autor)

San Andrés

En el siguiente cuadro se sintetizan los contenidos de los programas correspondientes a los ciclos académicos 1972 a 1974:

Cuadro N° 3: Contenidos de los programas de Pedagogía y Pedagogía General entre 1972 y 1974

Programas Contenidos	Pedagogía Año 1972	Pedagogía General Año 1973	Pedagogía Año 1974
Título de las partes y unidades didácticas	<p><u>Programa teórico</u> <u>1ra. Parte: Problemática contemporánea de la educación.</u> 1 – Crisis educativa y sociedad. 2 - Crisis educativa e individualidad. 3 - Crisis educativa y trabajo pedagógico. <u>2da. Parte: Fundamentos de Pedagogía.</u> 4- La educación y el proceso educativo. 5- La institución educativa. 6- Los protagonistas de la educación. 7- Las disciplinas pedagógicas.</p>	<p>1- Objeto y estructura de la Pedagogía: educación y Pedagogía. Punto especial para el trabajo en grupos: Enunciación y formulación sistemática de los problemas pedagógicos fundamentales. 2- La educación y el proceso educativo. 3- La educación, la sociedad y la cultura. Punto especial para el trabajo en grupos: El cuestionamiento a las estructuras educativas. 4- Educación e individualidad. Punto especial para el trabajo en grupos: La relación educativa en función de la libertad y la autoridad.</p>	<p>1- <u>Nociones básicas de Pedagogía General:</u> 1.1 La educación. 1.2 La Pedagogía. 2- <u>Autoridad y libertad en la educación</u> (índice tentativo de tema de exposición y de investigación) 2.1 La educación como proceso dialéctico. 2.2 La autoridad en la educación. 2.3 La libertad en la educación. 2.4 ¿Es posible superar la oposición entre autoridad y libertad?</p>
	<p><u>Programa práctico</u> Lectura, comentario, interpretación y problematización de textos relacionados con las partes del programa teórico. Se</p>	<p>De las seis horas semanales del curso, corresponden cuatro al profesor titular y dos al personal docente auxiliar que trabajará en la preparación y</p>	<p>Se desarrollará en seis horas semanales de clases teórico – prácticas. Habrá clases generales de orientación y de integración temática, reuniones plenarias para el</p>

establecen dos unidades de trabajos prácticos que se corresponden con cada una de las partes del programa teórico: 1- La educación como instrumento de conservación y de transformación sociales en el preñennialismo, el progresivismo, el reconstruccionismo y el marxismo. 2- Doctrinas, teorías y ciencias de la educación.

complementación de los asuntos centrales dentro de cada tema general.

intercambio de ideas y la sistematización de conclusiones y problemas y trabajos grupales. Esto significa que los integrantes del curso se distribuirán en grupos que podrán actuar en forma separada para la elaboración de los temas y, conjuntamente para los momentos de sistematización de las conclusiones.

Fuente: Archivo de Programas, Biblioteca de la FAHCE/UNLP, 2011



Del análisis comparado del contenido de los programas sintetizados en los Cuadros N° 2 y 3 es posible realizar algunas consideraciones:

- Los programas incluidos en el Cuadro N° 2 incluyen los contenidos “clásicos” de una asignatura con carácter general, básica y formativa de la disciplina pedagógica. En efecto, el mismo Nassif en el prólogo a su “Pedagogía de nuestro tiempo” señalaba que esta organización del curso respondía a una “respetable tradición” en la enseñanza de la asignatura que, a partir de su experiencia docente primero en la Universidad Nacional de Tucumán y luego en la de La Plata él mismo comenzó a revisar y modificar. Uno de los motivos que, desde su perspectiva, fundamentaron la introducción de cambios fue la necesidad de articular esos contenidos “clásicos” con los “intereses naturales” de los estudiantes más preocupados por comprender la vigencia de esos contenidos en los “problemas y realidades” de la educación de su época. En sus palabras:

Fue así como el saludable estímulo renovador que, consciente o inconscientemente, ejercen los jóvenes sobre los profesores, y una permanente preocupación mía por el destino del hombre de esta época, me llevaron a incorporar a mis cursos anuales la problemática viva de la educación de hoy, a manera de ilustración y culminación de los grandes temas constantes de la pedagogía y la filosofía pedagógica. (Nassif, 1965: 9)

- Los programas que se sintetizan en el Cuadro N° 3 evidencian este cambio de perspectiva que justifica que el análisis de la “problemática contemporánea” ocupe un lugar tan importante en el programa como los contenidos “clásicos”. A partir de 1972 esa innovación sufriría variaciones menores que estaban relacionadas con la manera en que se articulaban estos dos grandes componentes del programa, los principios pedagógicos y su aplicación al análisis de cuestiones de actualidad. Esta modificación no debería interpretarse como una cuestión didáctica relacionada a los métodos y estrategias que el equipo docente implementaba. Por el contrario, tal como el mismo Nassif lo exponía, de lo que se trataba era de justificar una posición epistemológica pero también política acerca del “derecho de la Pedagogía” a participar del análisis de la época con “enfoques e intereses propios”. Al respecto, decía Nassif:

Es decir, que la posibilidad de sistematizar con amplitud temas pedagógicos ‘epocales’ sobre la base de la autonomía y unidad de lo pedagógico, se constituía en un instrumento eficaz para liberar a la Pedagogía de su condición de convidada de piedra en el intercambio de elementos para la comprensión y la búsqueda cooperativa de salidas ante los complejos problemas de nuestro tiempo. (Nassif, 1965: 12)

Ahora bien, podemos preguntarnos, por qué Nassif reivindicaba este protagonismo para el conocimiento pedagógico en la interpretación crítica de las problemáticas de ese momento. La respuesta a esta cuestión se encontrará, una vez más, en el reconocimiento de que la Pedagogía podía “fungir” en la formación de los estudiantes como un ámbito “unificado y autónomo” para “equilibrar” y “encontrar” perspectivas de diferentes ciencias del hombre como la Sociología y la Filosofía. Esta tarea integradora se cumplía pues para Nassif “lo propio” del conocimiento pedagógico era trabajar con la formación humana, uno de los procesos individuales y sociales más relevantes, desde su perspectiva.

Hasta aquí, hemos visto las transformaciones operadas en las propuestas de enseñanza que Nassif llevó a cabo entre 1959 y 1974. La descripción de los contenidos, estrategias y fundamentos expuestos por el autor en sus programas y en las producciones de la época son coincidentes con el diagnóstico que realizara Silber acerca del “pasaje” que el propio Nassif haría desde un enfoque neohumanista de corte espiritualista, a otro progresivamente comprometido con la crítica a las contradicciones socioculturales de su tiempo, de las que no estaba exenta la propia universidad.

Creemos que vale la pena detenerse por un momento en la visión que Nassif proyectó sobre la institución universitaria en los años previos a su exoneración. Entendía que la universidad tenía una responsabilidad “histórica” en la transformación de la realidad por un doble motivo: por un lado, porque su misión era “trabajar con la cultura en un alto nivel crítico”, lo que la llevaría a enfrentar y condensar el movimiento permanente de doctrinas y protagonistas de ese momento. Por otro lado, porque asumía que en países dependientes se esperaba que las universidades tuvieran una conexión mayor con su realidad social, económica y cultural de manera de obrar como “motores del desarrollo” nacional. Para Nassif, el compromiso de la universidad con las “batallas” de ese momento era ineludible. No obstante, dejaría en claro que una universidad “participante” de su presente no debía ser entendida, necesariamente, como una institución en “continua y directa intervención en la lucha”. Desde su punto de vista la referencia debía ser mucho más amplia y debía centralmente incluir una profunda crítica

a la filosofía y formas de organización de la propia universidad. Señalaba que esa institución no podía “darse el lujo de enclaustrarse” y que, por el contrario, podría obrar como “catalizadora” de fuerzas sociales y culturales que desde “dentro de los muros” pudieran terminar proyectándose sobre el contorno, contribuyendo de esta manera a los “procesos liberadores” (Nassif, 1975: 401).

Esa concepción de una universidad activa y comprometida con los procesos de revisión y “reforma de las estructuras vigentes” puede registrarse en el caso de los Departamentos y Carreras de Ciencias de la Educación de universidades nacionales. En efecto, así lo indicaba la editorial de la Revista de Ciencias de la Educación (RCE) N° 11 de abril de 1974, en la que su director Juan Carlos Tedesco presentaba los documentos elaborados como resultado de las “mesas de trabajo” convocadas para modificar la estructura de los estudios superiores de ciencias de la educación en varias universidades del país. Se trataba de tres documentos, uno elaborado en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT)⁷² y otros en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)⁷³ y en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCu)⁷⁴.

Algunas investigaciones antecedentes (Southwell, 2003a y 2003b; Suasnábar, 2004) analizaron los alcances y rasgos salientes de esas producciones en el contexto de la radicalización política de las posiciones que asumieron diversos actores en el espacio pedagógico de la universidad platense. En la perspectiva de Suasnábar, el derrotero de las perspectivas y discursos plasmados en la RCE expresa las contradicciones y dilemas que afrontaron quienes se identificaban como parte de los “sectores críticos”, también denominados por el autor como la “nueva izquierda” entre los pedagogos universitarios. La referencia a esta “franja” del universo que estamos estudiando nos parece pertinente pues de ella participaron algunos de los actores cuyas perspectivas venimos describiendo: el propio Ricardo Nassif y miembros de su cátedra como Julia Silber y otros referentes del claustro de profesores con antecedentes de militancia en alguno de los partidos de la izquierda tradicional como el Partido Comunista (es el caso de Berta

⁷²El documento se denomina “Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación” y fue elaborado por María Teresa Gramajo de Seeligmann y María Clotilde Yapur de Cáceres.

⁷³En este caso, el título del documento es “Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación” y sus autores son María Celia Agudo de Córscico, Elsa Compagncci, Elisabeth Filipponi, Silvia Gurini, Graciela Guzner, Griselda Malis, Ricardo Nassif, Berta Perelstein de Braslavsky, Julia Silber, Juan Carlos Tedesco y Blanca Pena de Lezcano.

⁷⁴Se trata del documento denominado “El campo de la Educación en la Universidad del Pueblo” cuya autoría corresponde a Oscar B. Salomone y M. B. De Salomone.

Perelstein de Braslavsky, que había iniciado su militancia en la Juventud Comunista⁷⁵) o el Partido Socialista, en sus distintas fracciones (entre ellos podemos ubicar a Juan Carlos Tedesco).⁷⁶ También es posible incluir entre los autores del mencionado documento a profesores identificados con la Unión Cívica Radical, como es el caso de Blanca Pena de Lezcano⁷⁷, y a otros que no participaban de una “militancia partidaria” pero tenían afinidad con el reformismo universitario⁷⁸ y habían participado en instituciones “progresistas” como el Colegio Libre de Estudios Superiores, como es el caso de María Celia Agudo de Córscico.⁷⁹

Volviendo al análisis de las producciones publicadas en la RCE n° 11 y 12 de 1974 retomamos la interpretación que sobre ellas realizan algunos analistas del campo y sumamos algunos elementos resultantes del análisis empírico. Uno de los rasgos salientes del documento elaborado en Tucumán es el posicionamiento político expreso a partir del cuál las autoras formulaban el diagnóstico acerca de la carrera de Ciencias de la Educación. Así, el primer punto que desarrollaban se refiere al “compromiso político” explícito con el proceso que se había iniciado a partir de la asunción presidencial de Héctor Cámpora el 25 de mayo de 1973, en los albores del proyecto “nacional y popular” que, a juicio de las autoras, su gobierno encarnaría. Tal como lo ha señalado Claudio Suasnábar (2004), este texto evidencia la influencia de las perspectivas de la izquierda peronista y la politización de posiciones en el espacio universitario, que llevaba a subsumir un problema específicamente pedagógico, como era la reformulación de un plan de estudios, en un proceso político nacional concebido como un “proyecto de liberación al servicio del pueblo”. En la misma línea, Myriam Southwell (2003a y 2003b) destaca que uno de los lineamientos centrales del cambio propuesto era el de fortalecer la “dimensión pedagógica de la Reconstrucción Nacional” y que, para alcanzarlo se volvía necesario “reordenar y transformar” los procesos de “producción y distribución” de la cultura.

⁷⁵Entrevista a Berta P. de Braslavsky realizada por Nicolás Arata, Jéscica Baez y Claudia Blanco (Arata *et al*, 2009).

⁷⁶Entrevista a Juan Carlos Tedesco realizada por Nicolás Arata, María Luz Ayuso y Jéscica Baez (Arata *et al*, 2009).

⁷⁷Entrevista N° 1 a Blanca Silvia Pena de Lezcano, el 28 de agosto de 2006.

⁷⁸Para un estudio extenso de las expresiones y modalidades de la experiencia reformista en la Universidad Nacional de La Plata, véase Graciano, Osvaldo (2008) *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina (1918- 1955)* Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

⁷⁹Entrevista N° 3 a María Celia Agudo de Córscico, realizada en La Plata el 25 de junio de 2010. Para una referencia más completa de la historia del Colegio Libre de Estudios Superiores, véase Myers, Jorge (2004), “Pasados en pugna: la difícil renovación del campo histórico argentino entre 1930 y 1955”, en Neiburg, F. y Plotkin, M. (Comps.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 67 – 106.

Desde nuestra perspectiva, resulta inevitable subrayar, como lo hemos hecho, el enfoque deliberadamente comprometido con una perspectiva política, expresada en un proyecto de gobierno de orientación peronista. Asimismo, es preciso destacar la presencia de una mirada crítica sobre el sistema educativo desde las claves de lectura que ofrecían los enfoques de las teorías “crítico – reproductivistas” vigentes en ese momento, algunas de las cuáles retomaban la obra de Althusser y otros referentes del pensamiento estructuralista francés.⁸⁰ En ese sentido, las autoras inscribían su análisis en una “teoría explicativa del subdesarrollo” como situación generadora de problemas “socioeconómicos y políticos” y “alteraciones estructurales” en los países latinoamericanos que se resumían en la categoría de “dependencia”. Frente a este diagnóstico, si bien reconocían al sistema educativo como un “aparato y mecanismo de reproducción ampliada de la ideología dominante” confiaban en la posibilidad de construir un “cambio interno y profundo” en los sistemas culturales y científicos, de manera de orientarlos hacia la “liberación” y consecuentemente, la “transformación de la realidad”. Al momento de formular su propuesta pedagógica, las autoras de este documento enfatizaban la importancia de que la Universidad contribuyera a formar la “conciencia política” que requería el proceso de reconstrucción impulsado por el gobierno nacional. En tal sentido, la reformulación de la carrera de Ciencias de la Educación se planteaba, por un lado, con “objetivos intra – departamentales”, relacionados con el cuestionamiento de las teorías, fundamentos y supuestos estructurantes de la formación pedagógica. Por otro lado, se definían propósitos “extra – departamentales” que buscaban sustentar la producción de respuestas “creadoras y críticas” respecto al fenómeno de la educación en general y a las problemáticas educativas específicas del país y la región. En ese sentido, se establecían como prioritarios problemas relacionados con la accesibilidad de las mayorías al “conocimiento científico”, entre otros, la cuestión de la “marginalidad” de amplios sectores sociales relegados de las actividades productivas y del sistema educativo y la necesidad de profundizar las estrategias de “educación permanente y educación popular”. (Gramajo de Seeligmann y Yapur de Cáceres, 1974: 51)

Con relación al documento elaborado en la UNLP, podemos destacar que dedicaba la primera parte del análisis al diagnóstico de la situación de la Carrera, en el conjunto

⁸⁰Para una descripción sintética de las corrientes sociológicas del crítico reproductivismo véase el artículo Saviani, Dermeval (1983), “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”, en *Revista Argentina de Educación*, Buenos, Aires. Año II, número 3, pp. 7-30.

de la institución universitaria y del contexto nacional de ese momento. El punto de partida era el reconocimiento de que cualquier intervención sobre el plan de estudios o la carrera debía inscribirse en la “tendencia” a propiciar un “proceso de liberación nacional” entendido como un “cambio deseable” que suponía efectuar “transformaciones en las formas educativas existentes” que debían, a partir de ese momento, “ponerse al servicio” de ese proceso transformador. De esta manera, se asumía la necesidad de comenzar con un “planteo crítico global” de la formación que, más que dedicarse a la “revisión literal” de ciclos y asignaturas, pusiera en el centro del debate la “función” que la carrera debía cumplir en el contexto social de ese momento, considerando a la vez “las necesidades presentes y futuras” en materia de la formación profesional y el desarrollo del campo pedagógico y las “expectativa de los jóvenes” que ingresaban a la carrera. Esta última consideración resultaba crucial por la necesidad de favorecer la inserción laboral futura de los graduados y, en ese sentido, se asumía que la propuesta curricular debía garantizar tanto la “eficacia técnica” como la “conciencia crítica” frente al sistema vigente para intervenir en su transformación (Agudo de Córscico *et al*, 1974: 55).

Tal como ha señalado Claudio Suasnábar (2004) para la elaboración del diagnóstico, los autores consideraron tres criterios: profesional, científico e ideológico. El primero se vinculaba con las tensiones derivadas de la relación entre la propuesta formativa en vigor y las nuevas orientaciones laborales para los futuros graduados no contempladas en el repertorio de intervenciones que brindaba la carrera en ese momento. El segundo, aludía a cierto “estancamiento teórico” en las disciplinas pedagógicas y a sus consecuentes restricciones para propiciar los elementos “teóricos y técnicos” que exigía la comprensión de la compleja problemática nacional y mundial de la época. En la misma línea interpretativa de Suasnábar, Myriam Southwell (2003a y 2003b) destaca que para los autores de ese documento, la causa de esos déficits en la formación profesional y científica eran las debilidades que, desde el punto de vista ideológico, enfrentaba la carrera. Al respecto, se indicaba que esas debilidades se expresaban tanto en actitudes “cientificistas” y “tecnocráticas”, como en la “adopción acrítica” de modelos teóricos foráneos. Esta última tendencia ponía en evidencia de qué manera el proceso de “colonialismo cultural” al que estaban sometidos los países dependientes perjudicaba, al mismo tiempo, la estructura organizativa y el contenido de la formación universitaria. Expresaban también una crítica a la desarticulación que

observaban entre la universidad y los restantes niveles y modalidades de la educación, situación que redundaba en una formación “abstracta” y “academicista” desconectada de las necesidades y posibilidades de una intervención pedagógica “en y sobre” las prácticas “en terreno”. El carácter netamente teórico de la carrera sumado a una estructura curricular “rígida”, con un único plan de estudios de carácter “terminal”, sin posibilidades de propiciar tanto titulaciones intermedias, como la continuidad de la formación en el nivel de posgrado, ni tampoco fomentar la formación en investigación, daban como resultado un “plan que [producía] un tipo de profesional carente de campo de trabajo y condenado a inevitables frustraciones” (Agudo de Córscico *et al*, 1974: 57).

Frente a este diagnóstico, los autores planteaban que la “oposición al imperialismo” desde los estudios superiores en Ciencias de la Educación debía forjarse por una doble vía: por un lado, construyendo una “teoría pedagógica” que tuviera como punto de mira la “liberación del hombre argentino de todo tipo de explotación” y, por otro, desarrollando una “práctica coherente” con esa “conciencia crítica” de la situación real del país y de toda América Latina. Para ello, la formación general debía integrarse a la técnico profesional, articulada a una formación ideológica y política que sólo podía alcanzarse a partir del trabajo coordinado y multidisciplinario de los equipos docentes, en una dinámica institucional que abriera el “mundo cerrado” de las cátedras hacia el desarrollo de “estudios colectivos y críticos” y de nuevos modelos teóricos “extraídos y confrontados” con la realidad nacional y regional.⁸¹ De allí que el desarrollo de la capacitación científico – técnica de los futuros graduados de Ciencias de la Educación debiera integrarse al estímulo de un espíritu crítico respecto de la situación socioeducativa del país. De esta “praxis revolucionaria” necesariamente debían desprenderse actitudes solidarias con los “intereses populares” y acciones comprometidas activamente con el proceso de liberación nacional “en marcha” en ese momento.

Este cambio en la concepción de la carrera iba de la mano de una reestructuración del plan de estudios: se volvía necesario establecer currícula flexibles, que contemplaran una oferta permanente y dinámica de cursos optativos, una articulación de la formación

⁸¹ Esta perspectiva pone de manifiesto una concepción de los procesos de cambio curricular consistente con los enfoques deliberativos y críticos que, como hemos señalado, surgieron de la problematización y reformulación de las perspectivas técnicas en el estudio del currículum (Schwab; 1974; Stenhouse, 1981). Entre los indicadores de esas visiones críticas, destacamos las referencias al carácter situacional, histórico, político de todo proyecto formativo cuya definición supone una cierta direccionalidad social y orientación con relación al futuro.

general con la especialización en áreas disciplinares y problemáticas tanto de las ciencias pedagógicas como de los distintos niveles del sistema educativo. También cabe destacar que el criterio de flexibilidad se aplicaba en la consideración de planes de estudios diversificados, con posibilidades de especialización y titulación múltiple, según los distintos niveles del sistema educativo o modalidades particulares, tales como la formación para escuelas diferenciales, educación de adultos, animación sociocultural, entre otros. De esta manera, la propuesta formulada y publicada en el N° 12 de la RCE de septiembre de 1974 partía de considerar que la redefinición de los alcances y funciones específicas de la carrera y de la formación pedagógica que brindaba el DCE obligaban a replantear la estructura institucional necesaria para asumir tal desafío. En ese sentido, se entendía prioritario que se reconstituyera la Facultad de Ciencias de la Educación⁸² con el propósito de reunir en un mismo ámbito tanto la formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo, incluida la propia universidad, como la de especialistas e investigadores de distintas áreas y disciplinas pedagógicas. Los docentes, técnicos, especialistas e investigadores formados en esa institución podrían intervenir en distintos ámbitos y modalidades educativas, que iban desde el diseño de la política universitaria o educativa, hasta su concreción práctica en instituciones y aulas específicas (Agudo de Córscico *et al*, 1974b: 42 - 48).

La refundación de la Facultad de Ciencias de la Educación, para los autores del mencionado documento, se justificaba no sólo por el incremento de funciones y objetivos planteados con relación a la formación pedagógica en la universidad. Entendían que el cambio propuesto era de naturaleza “conceptual” y, se justificaba en razón de una serie de criterios: la valorización de los estudios pedagógicos, en un contexto de demanda creciente de servicios educativos; la necesaria profesionalización de la docencia por la vía de incluirla en una institución como la universidad, la “única” con capacidad para “aunar” conciencia crítica con sólida preparación científico técnica; la necesidad de incrementar la investigación y articularla con el proceso de liberación nacional y, por último, la posibilidad de que dicha Facultad contribuyera a retroalimentar a la propia universidad, no sólo formando a su propio personal sino también aportando a su seguimiento y mejora, así como también a la reforma del sistema educativo en su conjunto.

⁸²En el documento se indicaba que la Facultad de Educación había funcionado entre los años 1914 y 1921 en la UNLP antes de su integración a las Humanidades.

El organigrama de la nueva Facultad incorporaba al DCE y sus secciones así como también al resto de las instituciones educativas (escuelas y colegios) de nivel primario y medio ya existentes en la propia universidad. La estructura curricular prevista para la organización de los estudios preveía la conformación de un ciclo básico, de dos años de duración, seguido de un ciclo intermedio, con la misma extensión que el anterior. En este último, los estudiantes ya debían elegir alguno de los tipos de profesorado que se ofrecían (para escuelas maternales y jardines de infantes, de materias comunes para la escuela primaria, semi – especializado, para los primeros años del nivel medio, especializado para el ciclo superior del nivel secundario y, por último, de educación especial). El siguiente ciclo previsto abría opciones al posgrado, tanto a nivel de la licenciatura con cuatro orientaciones (área de sociología y política educativa, área de historia y filosofía de la educación, área psicopedagógico – didáctica, área de pedagogía especial) como de doctorado. Una de las innovaciones más destacadas por los autores se refería a la implementación de un “practicantado pedagógico” y una “residencia permanente” como una modalidad amplia de práctica orientada a favorecer desde el inicio de la carrera el contacto directo del estudiante con su futuro campo de enseñanza e investigación. Para ello, se debían llevar a cabo un conjunto de actividades que incluían distintos niveles y ámbitos de observación en primer término, para luego, en un segundo momento, pasar a la ejecución de prácticas de enseñanza que se realizarían también en distintos niveles y ámbitos. Las prácticas más prolongadas serían las del segundo nivel y corresponderían al desarrollo de la residencia. En ellas, los estudiantes asumirían funciones docentes por un período de un año en un establecimiento de enseñanza determinado, pudiendo acceder al derecho de percibir una renta.

La magnitud de los cambios propuestos, llevaba a los autores a plantear una planificación rigurosa de las tareas a desarrollar, los momentos o etapas a cumplir para que resultara factible la creación de la nueva estructura institucional.

El contenido y los alcances de las reformas propuestas en el documento elaborado en la Universidad Nacional de Cuyo, publicado en el N° 12 de la RCE de 1974 guarda importantes líneas de continuidad con la perspectiva y propuestas contenidas en el texto elaborado en la UNLP, reseñado más arriba. En efecto, Oscar Salomone y M. B de Salomone, autores de esa producción reconocían en el diagnóstico problemáticas coincidentes con las enunciadas por los colegas de La Plata: el “atomismo” de la universidad que se expresaba en la concepción de “universidad- isla” alimentado por el

“profesionalismo” y “academicismo” característicos de las actividades de docencia e investigación y que, como consecuencia, consagraba la dicotomía “universidad – pueblo” presente en todo el sistema educativo. A partir de este juicio, se planteaba como condición para la superación de esta contradicción un cambio en la concepción institucional para pasar a una “universidad del pueblo” inscripta en un “proyecto nacional de liberación”. En ese sentido, se asumía la necesidad de impulsar un proceso de transformación que redefiniera las funciones básicas de la universidad, su concepción de la educación y de los educadores, las ofertas académicas y estructuras organizativas que se diseñaran y las condiciones de gobierno y administración requeridas por ese conjunto de cambios (Salomone y Salomone, 1974: 48).

Como parte de la redefinición de las funciones de docencia, investigación y extensión que hacían a la misión institucional de la universidad, los autores adoptaban una perspectiva pedagógica solidaria con los valores y concepciones propias de una pedagogía crítica de inspiración latinoamericana, con referencias explícitas a la obra de Paulo Freire que asumía expresamente su condición de “pedagogía de la liberación”.⁸³ Al respecto, se indicaba que la docencia debía pensarse como una actividad capaz de reunir en un “grupo de trabajo integrado” a educadores y educandos, con el propósito de propiciar una “interacción dialógica y crítica” favorecedora de procesos de conocimiento, concientización y transformación de sus realidades existenciales. A su vez, desde la perspectiva de los pedagogos puntanos la extensión debía cambiar de denominación adoptando la categoría “comunicación”, entendiendo que suponía una “interacción crítica” entre la universidad y la sociedad orientada a la “transformación del mundo”. En ese sentido, la extensión ya no podría pensarse como una actividad de “transmisión” o “entrega” sino que debía diseñarse como una situación de “aprendizaje con el pueblo”, garantizando condiciones para la participación y expresión de las necesidades de la comunidad. De esa manera, se lograría legitimar el contenido y sentido de la extensión, ahora llamada comunicación, así como también su dinámica de cambio en función de los intereses y necesidades del pueblo. En la misma línea, la investigación debía enmarcarse en la realidad nacional y latinoamericana para, desde ella formular los problemas e iniciativas que resultaran relevantes en función del “proyecto de liberación nacional”.

⁸³Para una referencia completa de las tendencias, los fundamentos filosóficos y políticos que se desarrollan en los primeros años de la década del '70 en América Latina y en el denominado “Tercer Mundo”, véase el artículo de Nassif, R. (1984) “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”, en Nassif, Rama y Tedesco (1984), *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 53-102.

Al momento de formular las propuestas curriculares e institucionales, los pedagogos de la UNCu adoptaron criterios que son, en buena medida, consistentes con los asumidos por sus colegas platenses. En particular, destacamos la preocupación por flexibilizar los marcos institucionales a fin de favorecer el diseño de estructuras académicas que no resultaran condicionadas por los formatos organizativos vigentes. En esa línea, nos resulta llamativa la propuesta de “eliminar” las cátedras como unidades organizativas de las actividades de enseñanza, investigación y comunicación. En su reemplazo, se planteaba la posibilidad de constituir equipos de trabajo en torno a proyectos integrados de las tres funciones mencionadas, sin las restricciones disciplinares y de jerarquía interna que suponía la forma organizativa en cátedras existente. Esta propuesta, a nuestro juicio, evidencia un intento de los actores de reformular el sentido de la categoría grupos académicos que, en las modalidades de trabajo y funcionamiento habituales de las organizaciones académicas, da cuenta de una estructura jerárquica de posiciones entre individuos que comparten actividades de producción y difusión del conocimiento científico, como rasgo preeminente de su labor (Clark, 1983; Peterson, 2007). Frente a ese tipo de prácticas, la constitución de grupos de trabajo interdisciplinario a partir de la articulación entre académicos pertenecientes a diferentes especialidades, permitiría ensayar otras formas organizativas menos restrictivas y más pertinentes para fortalecer las redes y los proyectos compartidos en materia de docencia, investigación y extensión.

Otro de los criterios coincidentes con los enunciados en la propuesta formulada en la UNLP era la concepción de la formación docente con una visión integral y unificada de la “formación de educadores” para todo el sistema educativo, como misión específica de las universidades públicas en todo el territorio nacional. En tal sentido, se asumía que “la función del educador [era] una sola en esencia”, con lo cual resultaba conveniente que todos aquellos que iniciaban una carrera docente pudieran acceder a los mismos derechos y al mismo nivel y grado académico universitario. Asimismo, se planteaba la necesidad de organizar en un sistema integrado para la “formación y reciclaje” de aquellos docentes en servicio, así como la participación de la universidad en el asesoramiento, experimentación y evaluación en distintos ámbitos y modalidades incluyendo aquellos movimientos sociales que asumieran formas educativas “no tradicionales”. A partir de esta concepción, se planteaba una oferta curricular que incluía distintos niveles y ciclos con una secuencia sucesiva que iban desde la

formación de profesores para el nivel primario y medio en las distintas especialidades requeridas por el sistema educativo, la licenciatura en Ciencias de la Educación orientada a la docencia e investigación en el nivel superior y un ciclo de posgrado que se iniciaba con especializaciones y culminaba en una carrera de Doctorado. Esta estructuración de los estudios resultaba, con mínimas variaciones, consistente con la planteada en el documento elaborado en la UNLP.

Hasta aquí hemos reseñado algunas de las producciones más significativas en el campo pedagógico universitario a comienzos de los años '70 que dan cuenta del contenido y las orientaciones de las propuestas curriculares que se elaboraron en ese contexto. Tal como señalamos más arriba, siguiendo a Ricardo Nassif (1984: 55) entendemos que estas producciones podrían interpretarse como las respuestas formuladas desde una variedad de tendencias pedagógicas que partían del reconocimiento de la situación de “dependencia” que enfrentaban los países latinoamericanos y proponían una teoría y prácticas educativas inscriptas en un “proyecto de liberación nacional” que estaba orientado a la superación de la opresión y explotación resultante del enfrentamiento entre los “países hegemónicos” y los “periféricos”. De allí que las propuestas que se diseñaron desde esas perspectivas fueran necesariamente – en palabras de Nassif – “transformistas” más que “reformistas”, pues suponían modificaciones estructurales que iban mucho más allá de “simples cambios de forma”. En esta clave de lectura, entendemos que pueden interpretarse las producciones previamente reseñadas que parten de un diagnóstico crítico para formular alternativas que significan un replanteo profundo del sentido mismo de la universidad en su relación con la sociedad y que suponen, más allá de la modificación de los planes de estudios, una redefinición de las misiones y funciones específicas de la institución y, necesariamente, de su estructura organizativa y de gobierno. En efecto, la creación de nuevas unidades académicas o el estímulo para que otros actores sociales representativos de los intereses populares ganaran protagonismo en los espacios de decisión de los proyectos de enseñanza, investigación o comunicación (según la nueva categoría utilizada para designar la extensión), significaría una revisión medular de los propósitos de una institución como la universidad, que se asumía comprometida con el proyecto político nacional impulsado a partir de 1973.

En la lectura retrospectiva que realizara Juan Carlos Tedesco acerca de su experiencia pedagógica y política en esos años en la UNLP, destacaba que los años

previos al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 fueron momentos de una significativa politización de posiciones en el escenario universitario. A su juicio, lo que estaba en juego era la discusión de cuál debía ser el rol de la universidad frente al proceso revolucionario que se estaba gestando y que, en la perspectiva de los pedagogos que hemos analizado, se concebía como un “proyecto de liberación nacional”. En sus palabras:

...para mí – y para muchos que pensaban como yo – el papel de la universidad no era el de ser semillero de reclutamiento de militantes para la lucha armada. Había que formar profesionales competentes y sería en su campo de disciplina. Por supuesto, con una ideología, con un sentido social y político definido, pero en el campo profesional (Tedesco, 2009; en Arata *et al*, 2009: 278).

Nos parece pertinente subrayar la relación evidente que es posible establecer entre este punto de vista y el enunciado por Nassif en los años '70, lo que nos permite ubicar su perspectiva, la de Tedesco y el resto de los autores del documento elaborado en la UNLP en una línea crítica pero optimista respecto de las posibilidades de aportar desde la universidad a los procesos de transformación social que exigía ese momento histórico.

Como vemos, una vez más, el dilema a resolver era qué función debía cumplir la universidad en ese contexto de crisis y de efervescentes proyectos alternativos. Entendemos que va a ser, precisamente, la manera como se conciba la intervención de la universidad en la realidad social de ese momento el parteaguas entre estas posiciones pedagógicas críticas – tanto la representada por la perspectiva humanista crítica de Nassif, como la expresada en las producciones elaboradas en tres universidades nacionales para transformar los estudios superiores de ciencias de la educación – y las posturas radicalizadas de los grupos académicos abiertamente comprometidos con la militancia política de corte revolucionario. Todos los autores consultados (Silber, 2004; Southwell, 2003a y 2003b; Suasnábar, 2004) coinciden en señalar a Guillermo Savloff como el referente académico en Ciencias de la Educación de la UNLP más representativo de esta perspectiva. En lo que sigue, reseñaremos de manera sintética su trayectoria y posición política con relación al debate señalado.

Savloff se había formado como Maestro Normal Nacional en Lomas de Zamora y no acreditaba formación universitaria sino un título superior de Filosofía y Pedagogía. No obstante, en 1960 participó del diseño y asumió la dirección de los departamentos de extensión universitaria tanto en la UBA como en la UNLP e ingresó a la carrera de

Ciencias de la Educación de esta última institución como profesor de Sociología de la Educación al año siguiente.⁸⁴ A partir de su desempeño como docente, investigador y extensionista coordinó experiencias de desarrollo comunitario y educación popular, entre las que se destaca la llevada a cabo durante cuatro años en la Isla Maciel en la que impulsó una “Planta piloto de desarrollo de la comunidad”. Algunos datos profesionales son indicativos de la magnitud de su trayectoria: en el año 1956 integró una Comisión Honoraria en la UBA, junto a Risieri Frondizi y a Gino Germani para establecer los objetivos del Departamento de Extensión Universitaria; entre 1957 y 1960 fue asesor docente del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, en el Instituto de Investigaciones Educativas, ámbito en el que específicamente desempeñó funciones como Asesor de Educación de la Comunidad; en 1964 asumió el cargo de Jefe de Investigaciones en la Sección de Sociología y Política Educativa del recientemente creado Instituto de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación⁸⁵, en 1966 fue contratado por la UNESCO como profesor para desarrollar cursos y propuestas de educación popular y desarrollo comunitario en Ezeiza, Berisso y en otras provincias como Córdoba y Tucumán. (Silber, 2004).

Tal como lo destaca Suasnábar (2004), en la producción académica de Savloff que va desde 1960 hasta los primeros años de la década del '70 se advierte una progresiva radicalización de su perspectiva. Desde un enfoque crítico de la universidad y con un fuerte contenido de denuncia social - pero que confiaba en la posibilidad de democratizar la educación- pasaría, progresivamente, hacia una posición abiertamente pesimista respecto de esa institución y sus alternativas de mejora.⁸⁶

En la perspectiva descripta como representativa de ese primer momento, puede inscribirse una publicación editada en la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* de 1962 que sistematizó la experiencia de extensión desarrollada por un equipo coordinado por Savloff en el barrio de Los Hornos de la ciudad de La Plata. Como resultado de ese trabajo y en la misma línea de denuncia social, planteaba como

⁸⁴ De acuerdo a la información disponible en su legajo fue contratado el 1 de marzo de 1961 como Profesor de Sociología de la Educación, designado interinamente en el mismo cargo en abril de 1962 y como Profesor Titular Ordinario en abril de 1970 hasta su cesantía en abril de 1975. También se desempeñó como Profesor de Teoría de la Información y elementos de Sociología en la Carrera de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

⁸⁵ En el recuerdo de Julia Silber, a Savloff no le gustaba la denominación “Jefe” y por ese motivo firmaba las notas como el “Encargado” de la Sección de Sociología y Política Educativa. Así pudimos constatarlo en el “Informe sobre el Estado de las Investigaciones en marcha en la Sección de Sociología y Política Educativa, presentado en agosto de 1965 suscripto por el “Encargado” Prof. Guillermo Savloff.

⁸⁶ Para sustentar esta valoración, Suasnábar cita un artículo publicado por Savloff como editorial de la *Revista de la Universidad* N° 10, de 1960 y lo contrapone con un artículo publicado en la misma revista, en el N° 23 editado en La Plata en 1971.

hipótesis la paradoja de que en una ciudad universitaria existieran poblaciones que no tenían expectativa de continuar su formación a nivel universitario y que dicho comportamiento estaba determinado por su pertenencia de clase y por las condiciones económicas y culturales que de ella se derivaban.

En diciembre de 1963 se había constituido la Sección de Sociología y Política Educativa del Instituto de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, bajo la dirección de Savloff. En 1965, en un informe elevado a las autoridades se indicaban las líneas de investigación que se estaban llevando a cabo en ese momento.⁸⁷ En ese escrito, Savloff señalaba que, en cada caso, la investigación se realizaba desde una concepción que integraba en un proceso continuo dos tipos de tareas. Por un lado, incluía las actividades de relevamiento y producción estadística de datos a las que podían asumir en ocasiones un carácter “artesanal y rutinario”. Por otro lado, entendía que la investigación debía contemplar momentos “más relevantes y profundos” dados por la producción de informes, la discusión teórica y técnica, las decisiones de tipo metodológico y el análisis de los resultados (Savloff, 1965).

A juicio de Silber (2004) la naturaleza de la intervención que Savloff proponía en esas instancias lograba integrar las funciones de investigación, docencia y extensión propias de la vida universitaria, haciendo partícipes a los alumnos de Sociología de la Educación de esas actividades de relevamiento y análisis crítico de diversas realidades educativas y socio - culturales. Sin embargo, es posible suponer que a principios de los '70 esta posición de articulación comenzara a ser cuestionada por el propio Savloff al calor de la radicalización política y movilización social de la que participaba buena parte de la comunidad universitaria, especialmente los estudiantes. Desde su perspectiva, el movimiento estudiantil de su época estaba envuelto en una posición contradictoria porque, por un lado, rechazaba al sistema educativo y, por el otro, lo constituía como tal, en tanto actor necesario de la relación educativa. Aunque, es preciso destacar, como lo hizo Suasnábar (2004), que Savloff confiaba plenamente en la capacidad de los jóvenes de subvertir el orden social por su condición ontológica de integrar un movimiento que no reconocía ataduras con el pasado, desde una posición que les permitía fundar una autoridad para juzgar el sistema social sin los

⁸⁷ Los proyectos llevaban los siguientes títulos: Registro sociológico de los alumnos primarios y secundarios de la UNLP, Elaboración mecánica y de análisis del censo de estudiantes de la UNLP, Estudio sobre la oferta y demanda de personal docente primario en la Argentina y Situación educativa de los sectores populares de la Argentina.

condicionamientos que expresaban otros grupos etarios (Savloff, 1971). Siguiendo con el análisis de Suasnábar (2004) es posible afirmar que esta tensión constituía una contradicción estructural de todo el sistema educativo que en la perspectiva del mencionado pedagogo, sólo podría resolverse desde un total involucramiento de docentes y estudiantes en la lucha revolucionaria integrando la reflexión intelectual con la acción práctica. En efecto, Savloff asumía como propia la “posición revolucionaria” que caracterizaba al movimiento estudiantil de ese tiempo. Comprometido con las acciones de “ruptura” que debían necesariamente ser “violentas”, dadas las condiciones sociales y económicas de dependencia de su entorno, participaba de la utopía de construcción de una “sociedad socialista”. Desde esta perspectiva, no existía margen alguno para imaginar como alternativa la reforma social y tampoco educativa. Las instituciones educativas en su conjunto – entre ellas, las universidades – estaban condicionadas por la “dependencia imperialista” y la “estructura de clases” de ellas derivada. Lo anterior volvía estéril cualquier intento de mejora, modernización o reajuste. Sólo la “acción política” en las “luchas populares” podrían enfrentar al “colonialismo y al capitalismo” para contribuir a crear al “hombre nuevo” en nuestro país (Savloff, 1971: 270).

Como bien señala Suasnábar (2004), el secuestro y fusilamiento de Savloff en enero de 1976 en las afueras de la ciudad de La Plata, evocan el costado trágico de una generación que confiaba en la posibilidad de producir una transformación social desde su compromiso militante con la lucha revolucionaria. También nos recuerda, en la línea planteada por Tcach (2006) el carácter “total” de la participación en la revolución que significaba, para esta porción de la intelectualidad argentina, asumir ese compromiso como parte de un proyecto de vida.

Vamos a concluir este trabajo con unas reflexiones provisionarias que pretenden destacar los aspectos salientes del análisis realizado y proponer algunos ejes de controversia para futuras indagaciones.

Reflexiones finales

Las perspectivas descritas 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 expresivas de la politización de las

posiciones en un escenario social y político progresivamente radicalizado y violento. Hemos visto de qué manera una de las tendencias espiritualistas de corte humanista representada por el pensamiento de Nassif, que se venía desarrollando en la carrera desde los años posteriores a 1955 fue virando progresivamente hacia una perspectiva crítica de las condiciones sociales y políticas de ese momento. En efecto, entendemos que la lectura analítica de los programas de Pedagogía, una de las asignaturas estructurantes de la formación pedagógica que ofrecía el DCE, pone en evidencia la centralidad que asumiría la problemática contemporánea en el tratamiento de los contenidos específicos de la disciplina. Al mismo tiempo, abordamos las producciones institucionales elaboradas en tres universidades nacionales que tomaron como eje la reformulación de los estudios superiores en Ciencias de la Educación de nuestro país.

Algunos estudios (Suasnábar, 2004, Southwell, 2003b) han tendido a identificar los procesos de radicalización política en Ciencias de la Educación de la UNLP con las perspectivas y experiencias de grupos académicos conformados por docentes y estudiantes que “pasaron” de la militancia en organizaciones sociales de base al compromiso revolucionario que, en algunos casos, suponía una identificación plena con el peronismo y la acción directa en organizaciones guerrilleras, tal como ha señalado Pilar Calveiro(2005) para el caso de su experiencia como militante de “Montoneros” .Entendemos con Pozzi (2002) que una mirada comprehensiva de la aceleración del proceso revolucionario requiere que, además del accionar de las organizaciones guerrilleras, se reconozca la participación en ese fenómeno de otros actores sociales tanto dentro como fuera de la universidad. Los resultados de nuestro estudio mostrarían en esta línea que tampoco es desechable la consideración de expresiones de radicalización política creciente en las orientaciones de la formación pedagógica y en los proyectos curriculares que se elaboraron en la UNLP y en otras universidades del país. Esas propuestas suponían, por un lado, una transformación en la concepción institucional que presidía las funciones básicas de la universidad que conllevaría una reformulación de las estructuras académicas y curriculares vigentes, así como también cambios sustantivos en las formas organizativas y políticas que hacían al gobierno y administración de la institución. Estas reformas resultaban ineludibles para superar tendencias negativas en la formación académica que habían redundado en prácticas “cientificistas” o “tecnocráticas” que no hacían más que adherir a los valores y necesidades del “colonialismo” e “imperialismo”.Por otro lado, en línea con la

recepción del pensamiento estructuralista señalada por Suasnábar(2004) y Tortti (1999) y el cuestionamiento a los parámetros organizativos y patrones de autoridad y conocimiento vigentes, los proyectos curriculares de Ciencias de la Educación planteaban modalidades de organización y gestión del trabajo académico que superaran la rigidez y verticalidad de las facultades y estructuras de cátedra existentes a fin de propiciar prácticas consistentes con el proyecto de liberación nacional en marcha desde mayo de 1973.

Es preciso destacar que todas estas expresiones de radicalización política 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 que desde una praxis intelectual crítica (la postura de Savloff) reivindicarían desde finales de los años sesenta 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.

Entendemos que esas diferencias pueden interpretarse a partir de las lecturas que esos actores produjeron acerca de esos procesos concebidos como el pasaje hacia la liberación nacional o la revolución social y el rol que en ellos debían asumir los especialistas en educación. Señalamos la necesidad de 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 manera 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, debemos avanzar.

El dramatismo del siguiente testimonio de Ricardo Nassif es expresivo, a nuestro juicio, de los dilemas y contradicciones que suponía para cada uno de los implicados interpretar los sucesos de ese convulsionado presente y producir respuestas pedagógica y políticamente viables.

(...) no puedo dejar de pensar en Guillermo [Savloff], en su vida, en su increíble final. Sí, increíble, ya que desde esta distancia el hecho sigue para mí en el plano de las pesadillas, de las pesadillas que no tienen despertar. Yo tuve con Guillermo lo que podría llamarse una 'amistad callada'. Tanto él como yo sabíamos, sentíamos, que teníamos profundos desacuerdos en la visión de la vida y de las cosas, a pesar de las grandes coincidencias, sobre todo de mi parte. Es así como respeté siempre su insobornable entereza intelectual, y es en

nombre de ese respeto que imagino que él habrá sido coherente en el trágico minuto final. Lo he dicho y repetido a todos aquellos a los cuáles he escrito – no muchos – sobre este penoso asunto. Era algo así como un Quijote moderno – y éste, conste, no es para mí un defecto, sino una virtud, y así subsistirá en mi recuerdo consciente de que con él ha muerto una parte bella de nosotros mismos. (Nassif, 1976: 2. Las comillas son del autor)⁸⁸

También nos advierte acerca de la necesidad de profundizar nuestros esfuerzos metodológicos por avanzar en la producción de interpretaciones comprensivas de los sucesos del pasado reciente. Este señalamiento resulta crucial en una perspectiva micro-sociológica como la que nos 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 consideramos 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. Confiamos en los aportes que se derivan de ese esfuerzo de distanciamiento que propugnamos sin eludir nuestro compromiso teórico y político presente.

Desde nuestra perspectiva, más que posiciones polarizadas, lo que se observan son variaciones en las perspectivas radicalizadas en Ciencias de la Educación, al calor de los procesos de peronización y politización de posiciones en el espacio universitario nacional y específicamente platense. Esas modulaciones se expresaron en opciones que iban desde la propuesta de profundizar las tendencias críticas y problematizadoras en la formación académica de los alumnos, hasta el compromiso directo con la militancia revolucionaria. En muchos casos, esta última alternativa suponía una identificación plena con el peronismo como marco de referencia ideológico, desde el cuál desplegar prácticas críticas que se vehiculizaban a través de la lucha armada. Más allá de estas variaciones, registramos una renovación intelectual consistente con las transformaciones producidas en las ciencias sociales en los años posteriores a 1955 que instaló entre los miembros de las carreras de educación nuevas problemáticas desde las que se revisó la matriz de formación humanística que había estado vigente hasta ese momento. En las visiones más radicales, se invalidaron los procesos de renovación académica de la formación, desde el convencimiento de que la revolución exigía la acción directa, más que la reforma curricular. No obstante, como se advierte, esta etapa constituyó un período prolífico en la producción de proyectos curriculares, en la renovación de los programas de las asignaturas y en la reflexión respecto de las estrategias formativas que

⁸⁸Carta enviada por Ricardo Nassif a Julia Silber desde Panamá, el 4 de abril de 1976.

podrían favorecer la participación de los estudiantes en los procesos transformadores que exigía la coyuntura política nacional. Como vimos, ninguno de estos proyectos curriculares así como tampoco las propuestas formativas impulsadas desde estos sectores críticos y radicalizados tuvieron continuidad en el tiempo. En efecto, el próximo capítulo aborda el cierre de ese proceso con pretensiones transformadoras de la universidad, en particular y de la sociedad, en general, en los albores de la política represiva y autoritaria que se inició en las postrimerías del tercer gobierno peronista en 1974.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 3

EL PASADO RECIENTE EN LAS TRAYECTORIAS DE GRUPOS ACADEMICOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Introducción

Este capítulo aborda las relaciones entre el Estado Nacional y las universidades públicas en el período que va de 1966 a 1986 considerando, al mismo tiempo, la forma en que actores localmente situados procesaron rupturas en las políticas educativas nacionales y su inscripción y/o participación en esa dinámica política. Focalizamos el análisis en las determinaciones de ambos aspectos en las trayectorias y liderazgos de dos grupos académicos de Ciencias de la Educación, con particular injerencia en el gobierno universitario y en procesos de cambio curricular desarrollados entre 1983 y 1986.

En los capítulos anteriores, hemos avanzado en la reconstrucción de las trayectorias académicas de algunos de esos actores y en la identificación de otros referentes que participaron activamente de los debates acerca de la formación de los pedagogos entre finales de los años '60 y comienzos de los '70. Al respecto, hemos descrito matices y tensiones entre visiones “modernizadoras” o “críticas” que expresaban las posiciones que estos pedagogos asumían frente a los procesos de transformación social de ese momento.

El recorte temporal seleccionado para este capítulo se justifica por diversos motivos. En primer lugar, diversas investigaciones (Buchbinder, 2005; Suasnábar, 2004; Southwell, 2003a, 2003b; Trinchero, 2003; Kaufmann, 2003; Silber, 2007; Silber y Paso 2011) han puesto en evidencia que, en nuestro país, la desestructuración del orden institucional en las universidades nacionales comenzó con anterioridad a la interrupción del gobierno constitucional que impuso el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. En tal sentido, resulta pertinente concentrarse en analizar qué características asumió ese proceso en la carrera de Ciencias de la Educación de La Plata, describir de qué manera se reconfiguraron los grupos y liderazgos académicos que habían estado activos hasta ese momento a partir de la incorporación de nuevos actores que asumirían roles protagónicos en el gobierno universitario y de la carrera durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). Asimismo y, en segundo lugar, a partir del retorno a la institucionalidad democrática en diciembre 1983, se analiza el proceso de recomposición del poder de aquellos grupos a partir de la caracterización de los

liderazgos emergentes y de las redes de relaciones de las que participaron en ese nuevo escenario. En este segundo momento se abordan continuidades y rupturas en la configuración social de los grupos, a partir del análisis de determinados conflictos y nuevas alianzas que modificaron las relaciones de fuerza existentes hasta ese momento.

Recortamos un período histórico que puede distinguirse por cambios profundos en el Estado Nacional, los que, a su vez, dieron lugar a sucesivas intervenciones en las instituciones universitarias a través de la aplicación de leyes, decretos, programas y mediante el recurso represivo del terrorismo de estado. Aquí prestaremos especial atención a las formas según las cuales las políticas estatales fueron apropiadas, resistidas y/o resignificadas por la participación activa de estos académicos en el gobierno universitario y en su sociabilidad cotidiana.

Abordaremos las trayectorias de esos actores desde una mirada con pretensiones holísticas, que favorezca la relación de diferentes dimensiones sociales, en diálogo con los aportes efectuados por la historia política, de los intelectuales, la historia de las universidades, la historia de las ciencias, y la historia del pasado reciente en la Argentina. Nos interesa reconocer desde una perspectiva micro-sociológica el desarrollo de procesos históricos de alcance nacional en escenarios localizados de instituciones universitarias, nominalizando a los actores sociales implicados. Asumiendo que esta perspectiva demandará del lector un esfuerzo adicional, creemos que será posible reconocer con mayor detalle los efectos de esos procesos y eventos macro-sociales en las experiencias de los académicos estudiados.

Nos preguntamos, cuáles fueron los efectos en las trayectorias individuales y colectivas de grupos académicos de Ciencias de la Educación de determinados procesos de reordenamiento institucional motivados, a su vez, por intervenciones del poder ejecutivo nacional sobre las universidades en 1966, 1974 y en 1983. También, qué aspectos del comportamiento tribal de cada grupo resultan cruciales para comprender la inserción y reclutamiento de sus miembros y los ámbitos de sociabilidad, las trayectorias de los individuos en formación, los compromisos académicos y morales que se fueron cimentando en esos entramados de relaciones sociales, las alianzas y rivalidades explícitas o no que dieron lugar a conflictos, con especial referencia a aquellos relacionados con procesos de cambio curricular.

A lo largo de este capítulo, pondremos a prueba la hipótesis de la autonomía relativa del campo universitario, respecto de las determinaciones del poder central,

conjetura que entendemos particularmente productiva en momentos de cierres y aperturas, como el que recortamos a esta altura de nuestro trabajo. Como vimos, el estudio del cambio en las organizaciones académicas constituye un asunto sumamente complejo pues en su determinación intervienen tanto factores internos (Clark, 1983) como externos (Stubrin, 2001) a la dinámica institucional de las universidades que lo vuelven asuntos opacos y contradictorio. En este capítulo, intentaremos dar cuenta de un enfoque comprensivo de las múltiples influencias que inciden en la producción de cambios en la configuración social de los grupos académicos que recortamos como objeto de estudio (Palamidessi, 2007). Entendemos con Suasnabar y Soprano (2005) la necesidad de poner a prueba hipótesis difundidas por ciertas interpretaciones canónicas de las relaciones entre el Estado y la Universidad, para aportar a la comprensión de las complejas dinámicas sociales que caracterizan la producción de ideas y actores sociales en ámbitos específicos de la acción humana. En ese sentido, intentaremos comprender en qué medida las continuidades y rupturas en la configuración social de los grupos académicos se corresponden con los momentos de permanencia o desestabilización en el orden político nacional. Asimismo, los procesos de transmisión intergeneracional entre los dos grupos abordados en este capítulo, nos posibilitará una aproximación a las variaciones en las dinámicas de cada uno y a los factores que motivan particulares modulaciones que resultan determinantes, a su vez, del posicionamiento de algunos de sus miembros en el gobierno universitario.

El texto sido organizado en tres apartados. En el primero se caracterizan las relaciones entre el Estado Nacional y las universidades públicas en el período recortado para nuestro trabajo a partir de la descripción que realizan tanto actores como analistas sociales de la historia reciente. En el segundo, se analiza de qué manera el propio campo de las Ciencias de la Educación ha concebido y planteado esas relaciones, qué enfoques se han desarrollado y qué aspectos aún no han sido abordados. En el tercero, se reconstruyen las relaciones sociales, liderazgos y trayectorias académicas de dos grupos de Ciencias de la Educación con particular gravitación en el gobierno universitario en el período analizado Finalmente, las conclusiones recuperan los aspectos centrales del análisis y proponen algunas explicaciones provisorias.

Estado nacional y universidades públicas en la historia reciente

Las relaciones entre las universidades públicas y el Estado nacional entre 1966 y 1986 estuvieron signadas por las intervenciones recurrentes del gobierno nacional para normalizar el funcionamiento de las instituciones de educación superior. El significado y alcance de la “normalización” en cada período estuvo sujeto a las orientaciones limitacionistas o restitutivas de la autonomía universitaria que signaron cada uno de los momentos de esa conflictiva relación.

Esta dinámica inestable, en rigor, caracterizó los vínculos entre los actores universitarios y los representantes del poder político nacional, al menos entre 1930 y 1983, alternando procesos de fuerte control político e ideológico y represión física con políticas orientadas a recuperar el pluralismo y la institucionalidad democrática. Los universitarios experimentaron estas tensiones en su actividad docente y de investigación cotidiana, con variaciones que dependían de las tramas de relaciones en las que se inscribían y participaban, las identidades en las que se auto-adscribían o eran rotulados, su inserción institucional, corporativa y disciplinar, su área temática y trayectoria generacional o política. Por esta razón, la autonomía como categoría de los actores ha tenido una fuerte presencia en sus discursos y experiencias en diferentes momentos, pero enfatizando más su sentido como no injerencia de lo estatal antes que como autogobierno (Soprano y Garatte, 2010). La lectura de este problema en clave defensiva o reactiva no ha permitido capturar, por otra parte, las múltiples complejidades que exhibe el problema de la relación entre el estado y la universidad y ha obturado, en ocasiones, la posibilidad de reflexionar acerca del rol que juegan los actores que intervienen desde adentro de la vida universitaria. Como han planteado Eduardo Rinesi y Germán Soprano (2007), creemos que es necesario discutir el lugar que ocupan y han ocupado históricamente las corporaciones universitarias colonizando las posiciones y los valores de las instituciones para imponer sus propios intereses. En igual sentido, Soledad García Salord (2010) señala que la problemática de la autonomía universitaria en América Latina se configura, desde los orígenes institucionales de la universidad misma, a partir de la disputa social que generó un grupo de individuos que reivindicaba como interés desinteresado la producción de un saber y la formación especializada en un trabajo que los distinguía y diferenciaba, legitimando de esta manera su derecho a gozar de los recursos estatales, sin por ello perder la prerrogativa como corporación de universitarios de conducirse a sí mismos. A juicio de la mencionada autora, el

reconocimiento de esta dimensión analítica de la autonomía permitiría distinguir de qué manera los académicos de carrera, desde posiciones consolidadas en la autodenominada “comunidad científica nacional” – al menos en México -, han intervenido en la introducción de nuevas formas de regulación del trabajo académico, con particular referencia a las políticas educativas implementadas desde 1980. Si bien la autora pone a prueba esta hipótesis en el contexto académico mexicano, creemos que resulta sugerente para ser considerada en otros escenarios nacionales de Latinoamérica.

Volviendo a la situación de nuestro país, si tomamos como referencia el período que se inicia con la denominada “apertura democrática” de diciembre de 1983 -con la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín- es posible afirmar que el “proceso de normalización universitaria” dispuesto por el Estado nacional entre 1983 y 1986 fue interpretado por analistas y actores universitarios como un hito fundamental en la refundación del proyecto y la autonomía institucional. Entre las evidencias de ese proceso de recuperación institucional, se señala el regreso a las universidades de docentes e investigadores cesanteados, exiliados y otros que las abandonaron durante la violencia política de 1974-1975 o con el terrorismo de estado de 1976-1983. Se destaca el despliegue de la actividad política y sectorial de los docentes, del movimiento estudiantil y los partidos políticos, la recuperación del co-gobierno universitario, la reconstrucción del claustro docente a partir de los concursos, la regularización de la participación de los graduados y estudiantes, la reapertura de carreras, la modernización de la formación académica y la ampliación del acceso de la población estudiantil tras la supresión de las restricciones impuestas mediante cupos por carreras, exámenes de ingreso y aranceles (Buchbinder 2005; Garatte 2008).

Por contraposición, el período que se abre a partir de 1966 es concebido como la etapa de cierre o clausura de la “modernización” que se había iniciado con la caída del peronismo en 1955. Desde la perspectiva de Germán Soprano y Claudio Suasnábar (2005), el relato canónico cristalizado a partir ciertos trabajos de Beatriz Sarlo (2007) Silvia Sigal (1990) y Oscar Terán (1991) tendió a difundir una representación idealizada de la universidad reformista que vio interrumpida su tradición de autonomía con la irrupción del peronismo en la escena política nacional. En esa línea, la Revolución Libertadora de 1955 habría significado un reposicionamiento de los intelectuales en su relación con las masas peronistas a fin de comprenderlas, asumiendo y cultivando un compromiso político orientado a la transformación y modernización de la sociedad. Esa “época de oro” había significado la recuperación de la autonomía universitaria, a través

de la reconstrucción de los claustros para la sanción de nuevos estatutos y la elección de las autoridades. El gobierno nacional dispuso una reorganización de las casas de estudios con una clara orientación política: había que *desperonizar* la universidad (Neiburg, 1988). En tal sentido, se otorgaron amplias atribuciones a los interventores para llevar a cabo procesos de cesantías del personal docente y administrativo que hubiera estado comprometido con el “régimen” depuesto (Buchbinder, 2005: 169 Las comillas son del autor). Por su parte, el período 1966-1976 es definido por científicos sociales como un momento de restricciones a la autonomía. El golpe de estado de 1966 habría clausurado la “modernización universitaria” con una nueva intervención represiva y restrictiva de la autonomía, abriendo procesos de politización, radicalización y luchas facciosas entre amplios sectores de docentes, graduados y estudiantes (Barletta y Tortti 2002). En 1973, con el breve gobierno democrático de Héctor Cámpora, el proceso de politización y radicalización de los universitarios se profundizó y fue enfrentado durante el gobierno de Juan D. Perón y de Isabel Perón con la intervención de las casas de estudio y mediante la violencia ejercida por la Triple A en 1974 y 1975. Finalmente, la represión de la dictadura militar (1976-1983) tuvo en los universitarios un blanco privilegiado (Kaufmann 2001 y 2003).

En el siguiente apartado, repasamos algunas interpretaciones producidas por analistas universitarios, acerca de los efectos que esas relaciones entre el estado nacional y las universidades tuvieron en la formación y trayectorias de las carreras de Ciencias de la Educación.

Política nacional y trayectorias de las Ciencias de la Educación en las perspectivas de sus analistas actuales⁸⁹

En el campo de las ciencias de la educación se establecieron estrechas relaciones entre políticas de Estado, política nacional, historia de las ideas pedagógicas y formación universitaria. Las periodizaciones son variables, enfatizando desigualmente en unos casos la eficacia de procesos de escala nacional, en otros el predominio de corrientes o tradiciones intelectuales, y algunos dando cuenta de la relativa autonomía de actores y configuraciones universitarias específicas.

⁸⁹Las expresiones entrecomilladas de este apartado aluden a categorías que los analistas sociales de las Ciencias de la Educación referidos utilizan para interpretar las variaciones en las orientaciones pedagógicas de la carrera. Más allá de que algunas de esas categorías resultan coincidentes con las usuales para otros pedagogos nativos, se mantiene la distinción para clarificar su sentido atendiendo, especialmente, los marcos de referencia que otros lectores, no necesariamente pedagogos, puedan hacer de esos conceptos.

Myriam Southwell (2003a y 2003b) destacó permanencias teóricas originarias, pues planteaba que la “pedagogía positivista” que estructuró la formación pedagógica en la FAHCE desde la década de 1910 fue relevada en los `60 y `70 por la “psicología conductista”, dominando la organización curricular del Profesorado en Ciencias de la Educación hasta los `90. No obstante, señaló que a partir del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) instaurado el 24 de marzo de 1976, se produciría una dislocación del sistema de significaciones previas. Para el caso de la carrera de La Plata, esa ruptura se habría producido sobre un espacio pedagógico que la autora ordenó en tres tendencias fundamentales para los años `70: el “tecnocratismo”⁹⁰, la pedagogía espiritualista vinculada al humanismo que la asocia con expresiones del nacionalismo popular y de la izquierda nacional y, por último, posiciones radicalizadas que incorporaban perspectivas críticas derivadas del marxismo y del “crítico reproductivismo”.⁹¹ Desde su punto de vista, esas expresiones radicalizadas fueron desmontadas por la intervención dictatorial por una serie de políticas destinadas a las universidades que se orientaron a disciplinar a la sociedad a través de distintos mecanismos que fortalecieron categorías tales como orden, jerarquía, autoridad, entre otros componentes del autoritarismo pedagógico. Al mismo tiempo, las propuestas político pedagógicas diseñadas durante la dictadura mostraron la pervivencia de orientaciones tecnocráticas propias de la tecnología de la enseñanza y de los modelos clásicos del planeamiento, sustentados en principios y teorías psicológicas y en una filosofía positivista de las ciencias.

Desde una perspectiva diferente, Claudio Suasnábar (2004) cuestionó el carácter nacional que se atribuye a los discursos que explican las continuidades en la formación pedagógica universitaria, señalando la necesidad de situarlos en escenarios político-institucionales específicos. Por ello, dialogó con una periodización construida desde la historia política nacional (1955-1976), pero su interés estuvo centrado en las temporalidades particulares que daban cuenta de continuidades y rupturas en los posicionamientos institucionales de los académicos platenses, confrontándolos con la trayectoria porteña de las ciencias de la educación e intentando inscribir ambos en una dinámica política más amplia. Destacó los debates, tensiones y contradicciones en los posicionamientos y en las modalidades de intervención intelectual que se desplegaron

⁹⁰La introducción de la perspectiva “tecnocrática” en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP fue analizada en el capítulo 1.

⁹¹El análisis de las expresiones que tuvo el proceso de radicalización política desde finales de los años `60 en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP ha sido objeto de análisis en el capítulo 2.

en los años sesenta y setenta en el campo pedagógico universitario: identificó, por un lado, actores expresivos de corrientes “desarrollistas” y del “planeamiento educativo” – los “especialistas”- que plantearon su voluntad de participación y optimismo frente al proceso de modernización educativa y cultural disputando la legitimidad de sus saberes e intervenciones con otros modelos preexistentes. En particular, el ascenso del experto suponía la declinación del “pedagogo humanista” asociado al modelo de formación tradicional y a la figura del “maestro erudito” como perfil de un intelectual que no rehuía de insertarse en la gestión de la política universitaria pero que, a diferencia del anterior, construía la legitimidad de sus saberes e intervenciones desde el lugar del universal que representaba la pedagogía. Por otro lado, el autor explicó el peso que tuvieron las configuraciones intelectuales e institucionales particulares en la explicación del comportamiento de los actores en coyunturas macro políticas críticas.

Específicamente, puso a prueba esta hipótesis cuando contrastó la experiencia de “la noche de los bastones largos” en la Universidad de Buenos Aires (UBA), con las continuidades en los planteles docentes y en los procesos de formación académica de La Plata frente a la intervención universitaria posterior al golpe de estado de la autodenominada “Revolución Argentina” en junio de 1966. Como es sabido, el 29 de julio de ese año, el Poder Ejecutivo Nacional a cargo del presidente de facto Juan Carlos Onganía firmó el decreto ley 16.912 que suprimía el gobierno tripartito, disolvía los consejos superiores y obligaba a los rectores y decanos a transformarse en interventores dependientes del Ministerio de Educación Nacional. La respuesta de las universidades fue dispar y frente a ella el poder militar reaccionó violentamente.⁹² Con la radicalización del discurso académico a partir de los años setenta, la difusión del marxismo, la recepción de las teorías de la reproducción, la desescolarización y la pedagogía de la liberación se configurarían un nuevo campo problemático que tensionaría las posiciones y modalidades de intervención intelectual existentes. Finalmente, el autor destacó los dilemas y contradicciones que afrontaron los universitarios inscriptos en lo que denomina el “modelo de intelectual comprometido” o “pedagogo crítico” que estaría dado por las diversas experiencias y filiaciones político ideológicas que desplegó una franja del campo pedagógico platense y porteño en una etapa de progresiva y acelerada politización de las formas de intervención intelectual.

⁹² Como es sabido, “la noche de los bastones largos” es la denominación que los analistas sociales utilizan para designar el desalojo violento por parte de la Policía Federal Argentina de docentes, graduados y estudiantes de cinco facultades de la UBA en julio de 1966 que se oponían a la intervención de las universidades y la anulación de los estatutos dispuestos por el gobierno militar.

Finalmente, Julia Silber (2004) planteó para el caso del Plan de estudios de la UNLP de 1959 la coexistencia armoniosa entre “tecnicismo” y “espiritualismo” y el dominio del “tecnocratismo” en el Plan de 1970. En un Proyecto de Reforma de 1973 reconoció enfrentamientos entre “críticos” y “tecnocráticos”, en 1978 la convivencia del “tecnicismo”, “espiritualismo” y “autoritarismo pedagógico”, y en 1986 la reivindicación del “paradigma positivista”. Silber organizó esta periodización relevando tendencias pedagógicas en las políticas curriculares de la carrera. En un trabajo reciente (2011: 22) la autora analizó las condiciones sociales de producción de esas tendencias durante los años ‘70, a partir del quiebre que se produjo en la UNLP y específicamente en el DCE con la introducción de mecanismos de índole autoritaria por parte de la “misión Ivanissevich” en 1974.⁹³ Entre los efectos de la expulsión y cesantía de docentes, destacó discontinuidades en los programas y contenidos de la Carrera de Ciencias de la Educación que representaron un retroceso en el desarrollo de los estudios educativos que, en ese contexto, se volvieron “despolitizados y presuntamente científicos”. Reconociendo la potencialidad de esa línea de trabajo, nosotros postulamos la necesidad de profundizar el estudio de las redes de relaciones e identidades sociales activas que sustentaban esas corrientes político-pedagógicas, a fin de hacer inteligibles esas continuidades y rupturas en las trayectorias académicas del caso platense.

La docencia y participación en el gobierno del Departamento y la Facultad fueron claves en la estructuración de los grupos en Ciencias de la Educación entre 1966 y 1986. Entre ellos las tareas de investigación tuvieron un peso relativo menor en la configuración de redes personalizadas y profesionales significativas - si se lo compara con los grupos de ciencias naturales u otros grupos de las humanidades, por ejemplo, los de historia (Soprano y Garatte; 2010). Cabe recordar que en 1966 las investigaciones relacionadas a la Carrera de Ciencias de la Educación se desarrollaban en el Instituto de Pedagogía (conducido por Nassif), que incluía las secciones de Historia de la Educación (a cargo de José María Lunazzi) y de Sociología de la Educación (dirigidas por Guillermo Savloff).⁹⁴ Como se desprende del trabajo de Suasnabar (2004), hasta 1974 los criterios de legitimación social activos estaban ligados a la auto-adscripción o la inclusión de aliados y rivales en determinados perfiles intelectuales que funcionaban como rótulos -“humanistas”, “especialistas”, “revolucionarios”- y a las formas de

⁹³Un análisis más detallado de este proceso se presenta en el capítulo 4.

⁹⁴Además del Instituto de Pedagogía, en el DCE funcionaba el Instituto de Educación Física cuya dirección estaba a cargo del Profesor Alejandro Amavet. (*Archivos*, 1961; 1967)

intervención política y académica como el control de las cátedras del profesorado o la participación en el gobierno de la carrera.

La intervención de octubre de 1974 afectó la continuidad de los grupos de la FAHCE y los criterios de reconocimiento académico y político vigentes.⁹⁵ Se expulsó a los docentes designados entre 1973 y 1975 declarándolos “en comisión”, esto es, suspendiéndolos y luego limitándolos en sus funciones. Esos desplazamientos redundaron en la reincorporación de “exonerados por razones políticas en 1955” y el ingreso de jóvenes graduados.⁹⁶ En tanto que en 1976 se exoneró a aquellos que “atentaban contra la seguridad nacional”, se confirmó a docentes designados desde 1974 e ingresaron nuevos que carecían de “antecedentes”.⁹⁷

A continuación, nos concentraremos en las trayectorias de dos grupos de fuerte gravitación en el DCE durante la normalización universitaria de 1983-1986: el grupo académico de Pedagogía y el de Psicología de la Educación.

La trayectoria del grupo académico de Pedagogía

La configuración del grupo académico asociado a la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación se produjo entre la creación de la carrera en 1959 y la intervención de 1974, estructurándose en torno de la figura de Ricardo Nassif. Su formación docente se había iniciado en 1941 en la Escuela Normal de Maestros de San Luis. En 1948 se graduó en el profesorado en filosofía y ciencias de la educación de la UNLP. Su trayectoria académica se inició como profesor de Pedagogía en la Universidad Nacional de Tucumán⁹⁸ y desde 1957 se insertó como profesor de la asignatura homónima en La Plata. Aquí se convirtió en referente en pedagogía universitaria y formación docente, proyectando su influencia en otras universidades nacionales e internacionales. Desde 1962 fue experto de la UNESCO⁹⁹ e intervino en programas de formación docente en México, Guatemala, Panamá, Honduras, Venezuela y Cuba.

⁹⁵ Ley 20.654. El Artículo 11 de esa norma establecía que los docentes universitarios no podrían defender intereses que estuvieran en pugna con los de la Nación, siendo posibles, si así lo hicieran, de suspensión, cesantía o exoneración.

⁹⁶ Artículos 6 y 12 de la Ley 21.276.

⁹⁷ El 24/03/1976 se sancionó la Ley 21.260 que establecía el despido de trabajadores por razones de “seguridad”.

⁹⁸ Al respecto, Suasnábar (2004) señala que la inserción de Nassif en la UNT forma parte de un movimiento del que participaron otros intelectuales durante el decenio peronista quienes encontrarían en ese ámbito un espacio alejado de la “representación de oscurantismo” que caracterizó a la universidad argentina en ese período.

⁹⁹ Desde 1982 ocupó el cargo de Administrador Principal de Programas del Sector Educación del mencionado organismo y de Director Honorario del Programa de Estudios para los educadores latinoamericanos, beneficiados por las becas “Argentina – UNESCO”, cumplido en el DCE de la FAHCE/UNLP entre 1962 y 1966.

Fue Director del Instituto de Pedagogía en Tucumán (1952-1955) y del Instituto de Ciencias de la Educación en La Plata (1958-1966).¹⁰⁰ Su adscripción como funcionario universitario en el segundo gobierno peronista no redundó negativamente en su acceso a la docencia ni a funciones de gobierno en La Plata, donde fue Jefe del DCE (1958-1966), Consejero Académico (1958-1961), Vicedecano (1961-1964) y Consejero Superior (1964-1966). La descripción de estos hitos en la trayectoria de Nassif dan cuenta de la proyección del liderazgo académico que ejercía que, como vimos, trascendía el reconocimiento obtenido por su desempeño a nivel intelectual para dar cuenta también de la incidencia de su liderazgo a nivel organizacional, poniendo de manifiesto la doble tipología de liderazgo intelectual y organizacional ya descrita por Becher (2001).

Como se advierte, la participación de Nassif en el gobierno universitario se discontinuó a partir de 1966. En una nota del 2 de septiembre de 1966 dirigida al Decano de la FAHCE de ese momento, el Ing. Luis A. Bonet, explicaba las razones de su dimisión al cargo de Jefe del DCE y de Director del Instituto de Pedagogía del mismo Departamento:

La actual conmoción de la vida universitaria argentina, provocada por la Ley 16.912 y la consiguiente modificación del régimen de gobierno de las universidades públicas, en nombre de principios y objetivos que aún no han sido clara y expresamente anunciados por el Poder Ejecutivo Nacional, me inhibe para el ejercicio de funciones directivas cualquiera sea su tipo o naturaleza. (...) Está claro que cada uno de nosotros ha quedado fuera del proceso de reorganización de la Universidad Nacional, la cual será llevada a cabo a espaldas de la misma y de sus sectores verdaderamente representativos, es decir los profesores y los estudiantes; que los hechos ya han demostrado que dicha reorganización parte de 'pre-juicios' - en el sentido estricto del término - que impedirán a los responsables de proyectar una nueva estructura la comprensión de la fuerza creadora y de autoperfeccionamiento de la Universidad Nacional anterior al 29 de julio de 1966. No otra cosa puede inferirse de la violencia moral, y hasta física, ejercida sobre profesores de otras Universidades, desgraciada circunstancia que ha determinado el alejamiento de singulares figuras de la cultura y la ciencia argentinas. No otra cosa puede significar la obstinación por impedir la expresión de las inquietudes, opiniones e ideales juveniles, en beneficio de un orden que sólo tendrá justificativos si lo fundamentara algún contenido que no fuera el de la autoridad por la autoridad misma. Queda así cerrada la posibilidad de la libre discusión de ideas y doctrinas, tanto como la de los grandes problemas de la comunidad nacional, que toda Universidad moderna tiene el deber y el derecho de practicar como Universidad, desde su mirador de alta cultura. De otra manera, no pasaría de ser una simple escuela técnica o profesional superior.

No obstante, en la misma presentación Nassif expresó su voluntad de continuar en el ejercicio de su cargo de profesor titular de Pedagogía General, en torno del cuál había estructurado su grupo. En 1969 era una de las cátedras más numerosas en estudiantes de la Facultad: anualmente la cursaban más de cuatrocientos alumnos distribuidos en

¹⁰⁰ Currículum Vitae de Ricardo Nassif, La Plata, 1 de abril de 1974 (mimeo).

diecisiete comisiones supervisadas por dos jefes de trabajos prácticos, Julia Silber y Cyra Roux. Trabajaban alrededor de veinte auxiliares, algunos docentes y otros tantos alumnos. Fueron ayudantes de Pedagogía, entre otros, María Raquel Coscarelli, Dora Antinori, Martha Méndez de Castiñeiras, Ana Candreva, Martha Bernardini, Margarita Zaidman, Alicia Zlotnik, Edith Feldman, Susana Saltalamacchia, Elba Galizzi, Ana María Rancich, Silvia Gurini, Susana Sautel, María Cecilia Merlo, Catalina Flores, Ana María Schettino, Teresita Benchetrit, María del Carmen Cardós, Eva Sarka, Matilde Perla Basterrechea, María Rosa Carbajo, Ana María Menvielle Labourdet, Elena Lía Pettoruti, Adriana Bunster, Olga Loyo, Vilma Pantolini, Alicia Zeballos y Roque Dabat.¹⁰¹

La cátedra funcionaba como “espacio de formación” mediante la participación en reuniones semanales para la actualización pedagógica a través de la lectura y comentario de textos.¹⁰² Cada uno de los auxiliares docentes atendía un total de cuatro horas de clase semanales que tenían como propósito constituir “verdaderos grupos de estudio”, a partir del aprendizaje de las “técnicas básicas” del trabajo intelectual, consideradas fundamentales para el futuro ejercicio profesional. Para lograr ese objetivo, todo el equipo docente desempeñaba tareas de planificación didáctica y evaluación: preparación de cuestionarios y guías conceptuales, corrección de pruebas, observación de la participación de los alumnos en cada grupo contribuyendo a confeccionar la ficha individual conceptual¹⁰³ y participación activa en reuniones a las que Nassif denominaba “sesiones de estudio”.¹⁰⁴ En ellas, los docentes se reunían con el profesor titular con el fin de profundizar en los contenidos de la materia y coordinar el trabajo de la cátedra en encuentros con una extensión mínima de dos horas y media semanales. Se realizaba un trabajo analítico sobre fuentes y textos pedagógicos con una fuerte presencia de enfoques filosóficos que resultaban, en muchos casos, “difíciles y complicados” para los auxiliares noveles y los ayudantes alumnos y para los que se requería una cierta “vocación filosófica”.¹⁰⁵ Esta organización de la enseñanza

¹⁰¹ Res. 328/68, 334/68, 389/68, 391/68, 419/68, 447/68, 537/68, 590/68, 733/68. Un detalle de la composición de la planta docente desde 1967 puede verse en la nota enviada por Ricardo Nassif el 12 de marzo de 1967 al entonces director del DCE, Prof. José María Lunazzi (mimeo). Algunos auxiliares fueron reincorporados durante la normalización y accedieron a cargos de profesor titular o adjunto por concurso. Además, uno de ellos –Candreva- fue Director del DCE por dos mandatos consecutivos después de 1986.

¹⁰² Entrevista N° 1 a Julia Silber, en La Plata, el 15 de junio de 2007.

¹⁰³ Esta ficha se utilizaba como un instrumento para el seguimiento continuo del desempeño académico del estudiante y se consideraba al momento del examen final, de manera que la perspectiva del profesor no fuera “el único elemento de juicio” para la definición de la promoción.

¹⁰⁴ Así lo expone Nassif en la nota enviada el 29 de marzo de 1968 al Delegado de la FAHCE, David Oteiza. (mimeo)

¹⁰⁵ Así lo recordaba Julia Silber en la entrevista N° 1, el 15 de junio de 2007 en La Plata.

procuraba que la cátedra se constituyera no sólo en un “centro de formación del alumnado” sino también, de preparación y especialización del personal docente, en la “consciente y modesta” búsqueda, como Nassif la calificaba, de una enseñanza universitaria activa, viva y funcional.

De las relaciones de Nassif con su equipo docente destacamos la que mantuvo con Julia Silber, a quien consideraba una “egresada brillante”.¹⁰⁶ Estas expresiones dan cuenta de uno de los mecanismos característicos de la actividad académica, ya descritos por Tony Becher (2001): la construcción de jerarquías. El proceso de jerarquización, como vimos, atraviesa las prácticas de los universitarios y se expresa, en este caso, en la operación a través de la cuál los profesores seleccionan a los “mejores alumnos” y los reclutan para sumarlos a los grupos académicos en los que desarrollan sus actividades de docencia e investigación.

Silber había ingresado a la carrera en 1961 y, si bien el plan de estudios preveía una duración de cinco años, Silber logró graduarse en cuatro, adelantando cursadas y promociones. Se recibió en 1964 con un promedio de 9,08, el más alto en 1963 y 1964¹⁰⁷ e ingresó como auxiliar docente con funciones de investigación en Pedagogía Universitaria bajo la dirección de Nassif en el DCE en 1965. Al año siguiente, fue designada como auxiliar docente ad honorem en Pedagogía, cargo que desempeñó hasta su nombramiento como jefe de trabajos prácticos en la misma cátedra en 1969 y hasta su cesantía en diciembre de 1974. Por su activa y continua participación en la cátedra, Silber terminó asumiendo funciones que trascendían su cargo y que la convertían, prácticamente, en la “mano derecha” de Nassif, algo así como su “secretaria personal”.¹⁰⁸

Realizó investigación bajo la dirección de Nassif entre 1967 y 1974. Fue su director de becas de investigación de iniciación y perfeccionamiento en la UNLP entre 1967-1969 y 1973-1974. También dirigió su proyecto de tesis doctoral, presentado en la UNLP en 1971, referido a “La educación argentina en el siglo XX: entre 1880 y 1930” y “Tendencias de la educación y la Pedagogía en el siglo XX en Argentina”. En su beca

¹⁰⁶Nota enviada al Prof. David Oteiza, delegado de la UNLP ante la FAHCE, el 29 de abril de 1968 (mimeo).

¹⁰⁷ Julia Silber recordaba particularmente ese dato pues Nassif lo había tenido que citar en reiteradas oportunidades como fundamento para sustentar la designación de una persona que no contaba con antecedentes en docencia ni en investigación. Entrevista N° 1 a Julia Silber en La Plata, el 15 de junio de 2007.

¹⁰⁸Silber rememoraba esa época de intenso trabajo en la cátedra de Pedagogía. La otra jefe de trabajos prácticos no residía en La Plata y, por ese motivo, no contaba con la disponibilidad horaria para participar de todas las actividades. En cambio, Silber que sí vivía en La Plata, se dedicaba a observar todas las comisiones y a llevar un “registro aceptado” del funcionamiento de todos los grupos, además de las tareas administrativas y de sistematización de información propias del cargo que desempeñaba. Entrevista N° 1, en La Plata, el 15 de junio de 2007.

de perfeccionamiento abordó el tema “El antipositivismo pedagógico en la Argentina. La filosofía educativa de Juan Mantovani en el desarrollo de la Pedagogía y la educación argentinas.”¹⁰⁹ Como se advierte, los tópicos de las investigaciones se conectaban estrechamente con los contenidos del curso de Pedagogía y esto resulta todavía más comprensible si se considera que eran propuestos por el propio Nassif. En ocasiones, por la índole del tema, Nassif sugería la vinculación con otros docentes del DCE. Así fue como Silber desarrolló una beca de iniciación en la investigación otorgada por la Universidad, bajo la dirección del Profesor Norberto Fernandez Lamarra, entre 1970 y 1972 para desarrollar el tema “Situación educativa argentina desde el año 1940 y su relación con la evolución económica, social y política del país”.

Silber consideraba que en ese momento su trayectoria académica y profesional era, de alguna manera “llevada” y conducida por el propio Nassif¹¹⁰. El abría espacios para su formación y la del grupo de colegas con las que trabajaba y les facilitaba oportunidades laborales que representaban verdaderos desafíos pues demandaban un esfuerzo creativo tanto en lo relativo a su desempeño docente como en la producción de nuevos conocimientos. Tal fue el caso de la experiencia desarrollada entre fines de los años '60 hasta 1974 en la Facultad de Ciencias Médicas. En ese ámbito, Nassif convocó a Silber a participar de una serie de cursos de pedagogía universitaria organizados por el Departamento de Graduados de esa Facultad que, en ese momento funcionaba bajo la dirección del Dr. Ricardo Reca.¹¹¹

En su recuerdo, la figura de Nassif se erigía como un “referente académico y personal apabullante” que las estimulaba a crecer, desde una exigencia y profundo compromiso con su tarea docente, a la vez que les brindaba un permanente reconocimiento personal y profesional. Así lo testimoniaba Silber en dos oportunidades en las que fue convocada como oradora en sendos actos de homenaje, el primero con motivo del fallecimiento de Nassif el 13 de noviembre de 1984 y, el segundo, a diez años de esa fecha. Decía Julia Silber:

¹⁰⁹ Resolución N° 608, del 5 de agosto de 1974, única beca otorgada a Ciencias de la Educación.

¹¹⁰ Por sugerencia de Nassif, Silber se desempeñó como jefe de trabajos prácticos en Historia de la Educación entre los años 1971 y 1974. En esos años, ese curso estaba a cargo de un joven pedagogo con el que Nassif mantenía estrechos vínculos académicos, Juan Carlos Tedesco. También participó como ayudante diplomada en la cátedra de Sociología de la Educación a cargo de Guillermo Savloff entre 1967 y 1968 y como jefe de trabajos prácticos por concurso en Introducción a las Ciencias de la Educación entre 1969 y 1970, a cargo de la esposa de Savloff, Dora Antinori. Currículum Vitae de Julia Silber.

¹¹¹ La descripción de esta trayectoria académica da cuenta de las maneras a través de las cuáles aquellos individuos que ocupan posiciones como líderes de un determinado grupo académico se constituyen en referentes centrales para señalar el camino, abrir contactos para amplificar las redes de relaciones de las que participan los nuevos miembros del grupo, ofrecer oportunidades laborales, entre otros aspectos (Clark, 1983).

Durante 15 años, primero como alumnas y como docentes después, fuimos afianzando una relación que nos fue mostrando el excepcional ser humano que fue. Entre sus valiosas cualidades se destacaban dos virtudes que engrandecían su personalidad: la rectitud y la modestia.” (...) “Soñábamos con el reencuentro: una alegre reunión como tantas otras, que disfrutamos en otras épocas, reuniones en las que gozábamos plenamente la posibilidad de crecer espiritual, ética e intelectualmente, bajo el influjo amistoso y formativo de la presencia de Nassif.

Este testimonio pone de manifiesto de qué manera los componentes morales y emocionales se ponen en juego en las relaciones sociales que mantienen los miembros de un determinado grupo académico, con relación a la figura a la que reconocen autoridad como líder. También da cuenta del carácter informal de buena parte de esas relaciones que se consolidan en espacios y prácticas sociales que trascienden los espacios y ámbitos estrictamente académicos (Soprano, 2005; Geertz, 1994; Lomnitz, 1998). Formar parte del “grupo de Nassif” significaba, al menos para algunos de sus integrantes, adherir a una manera particular de ejercer la actividad académica como una “forma de estar en el mundo” que se traducía en un profundo compromiso personal del líder de la tribu hacia la formación de las futuras generaciones, desde una influencia “espiritual” que combinaba el desarrollo “ético” con el “intelectual” (Becher, 2001)

De los testimonios registrados, destacamos las referencias a la dinámica de trabajo colectivo que caracterizaba el funcionamiento de este grupo en el ámbito del DCE pero que se proyectaba hacia otros espacios de su sociabilidad universitaria. Este rasgo se desprendía del estilo de conducción que el propio Nassif cultivaba con su grupo de cátedra, con quienes mantenía encuentros periódicos, así como también, con aquellos que desempeñaban funciones de investigación desde su rol como becarios o asistentes del DCE. En efecto, entre 1958 y 1966, el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Pedagogía, ambos a cargo de Nassif, era un “hervidero” de gente. Por allí circulaban docentes y estudiantes de la Carrera, pero también personal no docente a cargo de la biblioteca que funcionaba en ese ámbito y distintos referentes de otros Departamentos con los cuáles Nassif mantenía estrechos vínculos.¹¹² Su presencia era permanente; pasaba más de diez horas diarias trabajando allí, leyendo, produciendo o trabajando en equipos y ese rasgo fue reconocido y destacado como una evidencia de su compromiso institucional por docentes y estudiantes de la Carrera.¹¹³

¹¹² El grupo de pares de Nassif lo integraban otros directores de departamentos de la Facultad: Juan Sidoti (Geografía), Joaquín Pérez y Enrique Barba (Historia), Rodolfo Agoglia (Filosofía).

¹¹³ Entrevista N° 1 a Julia Silber, el 15 de junio de 2007 y a Graciela Benavent el 6 de abril de 2011, ambas en La Plata. Si bien Graciela Benavent no conoció a Nassif en su rol de jefe del DCE pudo contrastar, como veremos, su experiencia como auxiliar docente de Pedagogía a partir de 1977 con el recuerdo que recibió de otros colegas de la cátedra que sí participaron como docentes durante la gestión de Nassif en el DCE y en el mismo curso.

Una vez que Nassif discontinuó su participación en el gobierno del DCE a partir de 1966, su grupo mantuvo la cohesión interna que lo caracterizaba. No sólo porque se mantuvo desempeñando tareas de conducción desde la docencia y la investigación, sino también porque a partir de su circulación por agencias internacionales como la UNESCO se conectó a otras redes de intercambio con profesores y estudiantes latinoamericanos, que se sumaron a la dinámica del DCE. A partir de 1969 y ya durante la gestión de Norberto Fernández Lamarra, Nassif y su grupo participaron de un seminario sobre planeamiento integral de la educación a partir del cuál comenzaron a entablar relaciones de camaradería, más allá de los límites de la actividad académica. En esos años, ese grupo de estudiantes y docentes platenses junto a sus pares latinoamericanos participaron de fiestas y reuniones que se extendían durante largas horas de madrugada, escuchando música, cantando en guitarreadas, o inclusive “eligiendo a la reina”; mientras estrechaban vínculos en un “clima idílico” de confraternidad y confianza.

Algunos miembros del “grupo de Nassif” participaban de otros agrupamientos que, sobre todo a partir de la década del ’70, comenzaron a vincularse con otros referentes a quienes reconocían como sus “maestros”. Tal fue el caso de la influencia ejercida por Guillermo Savloff en un amplio grupo de auxiliares docentes de su equipo docente y otros cursos con quienes compartían “grupos de estudio” que funcionaban más como espacios de formación política que académica. En ellos participaban algunos auxiliares docentes de Sociología de la Educación, como José Tamarit y Julia Silber y otros docentes del DCE y la Facultad como Raquel Coscarelli, Dora Antinori y Oscar Ramos.¹¹⁴

Sin embargo, como vimos, también existieron enfrentamientos y conflictos que matizaban, de alguna manera, esa dinámica “amistosa” y daban cuenta de las tensiones derivadas de las diferentes posiciones que otros sectores del Departamento mantenían, con relación al “grupo de Nassif”. Más allá de las posturas críticas que se expresaron de manera explícita a partir de la introducción del enfoque económico en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP¹¹⁵, pudimos registrar otro tipo de

¹¹⁴Entrevista N° 5 a Julia Silber, en La Plata, el 5 de junio de 2010. Las prácticas de formación política de este grupo resultan consistentes con las observaciones realizadas por Larisa Lomnitz (1998) al analizar los mecanismos de construcción de liderazgos académicos en universidades latinoamericanas, con particular referencia al contexto mexicano. Específicamente destacamos la referencia que la autora realiza a la presencia de los grupos de estudiantes como partícipes necesarios de las formas de reconocimiento y autoridad de los académicos que, de alguna manera, entrenan a militantes estudiantiles en el ejercicio de la política y el gobierno desde el seno mismo de la universidad pública.

¹¹⁵Las características que asumieron esos conflictos durante la gestión de Norberto Fernández Lamarra a partir de 1969 fueron objeto de análisis en el capítulo 1.

cuestionamientos que si bien se dirimieron en la esfera pública, los actores que intervinieron no necesariamente explicitaban los verdaderos motivos que daban lugar a esas disputas. Tal pareciera ser el caso del “sumario” iniciado por José María Lunazzi a Julia Silber, el 18 de julio de 1967. Cabe recordar que el mencionado profesor asumió el cargo de Director del DCE tras la renuncia de Nassif. En una nota enviada a la Secretaría de Asuntos Académicos en la fecha indicaba, Lunazzi exponía las razones que a su juicio “configuraban” el “estado de sumario”, en razón de las actuaciones de Silber que en la misma presentación detallaba: la mencionada docente elevaba notas, no habiendo un requerimiento expreso o necesidad concreta que ameritara dichas presentaciones, debiendo en cambio proceder “en forma oral” a petitionar frente a sus superiores; luego de transcurrido “un extenso período” y ante la solicitud de un informe preciso acerca de los problemas pedagógicos implícitos y explícitos en la Ley Universitaria vigente, Silber entregaba “una página con meras indicaciones” que surgían “a primera vista” y que contrastaban con otros materiales publicados por la propia universidad, los que se presentaban con un detalle “más técnico y preciso”. En esa misma nota, se acusaba a Silber de “cometer una falta” que por el momento no recibiría calificación por no haber cumplido con otra solicitud del Director. En ese caso, Lunazzi se refería a la indicación de proceder al relevamiento de una ficha individual aplicable a todos los alumnos de la rama pedagógica. Frente a este requerimiento del Director del DCE, Silber proponía una modalidad de aplicación de esa ficha que resultaba inaceptable desde su perspectiva. Por último, frente a la solicitud de Silber de que se adquirieran dos mil fichas consideradas indispensables para ampliar el relevamiento sobre Pedagogía Universitaria sobre el que estaba trabajando, Lunazzi planteaba que no habiendo “constancia” de que Silber hubiera redactado “diez fichas en los últimos seis meses” y que, en el mueble a su control bajo llave poseía mil fichas en blanco que, de las que habían sido retiradas quinientas para otro uso “vista su escasa aplicación”, el pedido de compra quedaba rechazado de plano.

Desde la perspectiva de Julia Silber, ese “aparente” conflicto entre ella, una joven ayudante de Pedagogía y la máxima autoridad de ese ámbito, el Director del DCE, escondía otras “broncas” y motivaciones que difícilmente se hicieran públicas y que, en consecuencia, requerían de otros canales o vías para expiar esos malestares. Puntualmente, Silber creía que Lunazzi la hostigaba como un medio para enfrentarse a Nassif. A partir de 1966, la presencia de este último en el DCE se mantuvo formalmente, en el desempeño de su función docente pero con una permanencia

intermitente en la ciudad de La Plata, en razón de su participación como asesor y consultor internacional en UNESCO. En esos años, Nassif viajaba mucho y, de acuerdo a la visión de Silber, otros sectores “aprovechaban para criticarlo” y, entonces, le “pegaban” a ella.¹¹⁶ Lunazzi no pertenecía al grupo de Nassif, ni mantenía buenas relaciones con los profesores jóvenes y críticos de la carrera como Tedesco o Savloff. En cambio, como vimos, formaba parte de otra generación de académicos que, en ese contexto, aparecía más directamente conectado con la gestión de gobierno universitaria, en un contexto político de reacción y autoritarismo. Aún a la distancia, Nassif mantenía estrechos vínculos con sus colaboradores más cercanos y procuraba estimularlos para que afrontaran con entereza los “problemitas” que se presentaban en la cátedra y en el Departamento, a raíz de los “tejes y manejes de siempre”. Los instaba a mantener sus inquietudes y “capacidad crítica de todos los días”, desde la enorme “confianza” que expresaba hacia “ellas”, las integrantes de su equipo.¹¹⁷

Más allá de estos conflictos, la configuración social del agrupamiento nucleado en torno de la figura de Nassif mantuvo activa presencia en el DCE hasta que su referente máximo fue declarado “en comisión” en noviembre de 1974¹¹⁸ y limitado en el cargo de profesor titular de Pedagogía el 4 de abril de 1975.¹¹⁹ En rigor, su equipo docente ya había sido cesanteado y algunos de ellos sólo regresarían a la Facultad con la normalización de 1983.

Nassif fue reemplazado por Martiniano Juanes, quien fue nombrado en el cargo de Profesor Titular de Pedagogía el 1 de marzo de 1975 de acuerdo a la política de reincorporación de profesores exonerados en 1955.¹²⁰ Sin embargo, cabe destacar que Juanes ya integraba la planta docente de la FAHCE. En efecto, en noviembre de 1973 había “quedado sin efecto” dicha separación del cargo por hallarse comprendido dentro

¹¹⁶ Desde la perspectiva de Silber, para Lunazzi, Nassif era su “enemigo” y, por ese motivo, descargaba sus “broncas” contra ella y contra sus “minifaldas”. Cabe recordar que Julia Silber era, por esos años, una joven atractiva que había sido elegida “reina” en una de las fiestas organizadas por el grupo de Nassif. Entrevistas a Julia Silber N° 1 y 5, ambas realizadas en La Plata, el 15 de junio de 2007 y el 5 de junio de 2010, respectivamente.

¹¹⁷ Como vimos, el equipo de Nassif estaba integrado mayoritariamente por mujeres. Las expresiones entrecomilladas fueron textualmente extraídas de la carta enviada por Nassif a Silber, desde Guatemala el 2 de agosto de 1970. Las referencias a estos conflictos nos muestran, una vez más, que el conocimiento y abordaje de las relaciones sociales que mantienen individuos nucleados en determinados grupos académicos resulta central para comprender las alianzas, rivalidades y enemistades que directa o indirectamente, dan cuenta de las tensiones inherentes a la dinámica política institucional.

¹¹⁸ Res. 23/74 del Consejo Superior de la UNLP.

¹¹⁹ Res. 412/75 del Consejo Superior de la UNLP. De manera casi simultánea fueron limitados otros docentes de la Facultad: Guillermo Savloff, Profesor Titular de Sociología de la Educación, José Szabon y Alfredo Pucciarelli, Profesores Adjuntos de Sociología General. Entre mayo y julio fueron limitados en sus funciones Berta Perelstein de Braslavsky, Profesora Titular de Pedagogía Diferenciada; Beatriz Noemí Padula de Nassif, auxiliar de Psicología de la niñez y de la adolescencia; Norberto Fernández Lamarra, Profesor Titular de Política Educacional y Educación Comparada (Silber y otros, 2007).

¹²⁰ Res. 105/75, 430/75 y 304/77.

de lo establecido por la Res. 164/73 del Ministerio de Educación¹²¹ que posibilitaba el retorno a la universidad de los profesores que “por razones políticas” habían sido dejados fuera de sus cargos en 1955. En el caso de Juanes, dicha reincorporación recién pudo hacerse efectiva con renta en marzo de 1975 una vez que se produjo la vacante, luego de la limitación de Nassif.¹²²

Una vez que se le asignó el cargo de Profesor Titular de Pedagogía y, a partir de ese momento ingresaron a la cátedra como auxiliares docentes Susana Molinari, María del Carmen García y Elizabeth Guglielmino. También se incorporaron con cargos de ayudante alumno Cristina Michelotti y Elvia Quevedo. Michelotti ocupó a partir de junio de 1976 el cargo de jefe de trabajos prácticos. Entre los motivos que justificaban su designación se señalaba que acreditaba “idoneidad e integridad moral como asimismo condiciones científicas” requeridas para el cargo. En abril de 1977 se designó como auxiliares docentes de Pedagogía a Graciela Benavent, Ester Josefa Tosoni, Edith Mercedes Visconti y a María Cecilia Merlo. Estas designaciones también apelaban a “condiciones científicas suficientes”, “méritos fehacientes” e “idoneidad e integridad moral”. En octubre de 1977 se designó como auxiliar docente a Luisa Martha Spath de Aluju y se nombró a Lilia Delia Rossi como jefe de trabajos prácticos de Pedagogía.¹²³ En abril de 1978 Rossi había sido asumido como secretaria del DCE y en mayo fue designada profesora adjunta interina de Pedagogía.¹²⁴ Esta somera descripción da cuenta de la reconfiguración que sufrió la cátedra de Pedagogía, a partir de ese momento a cargo de una nueva figura, Juanes, vinculado estrechamente al gobierno del DCE.

Volviendo al reordenamiento del trabajo académico en la cátedra de Pedagogía, destacamos los cambios que introdujo la conducción de Juanes en la dinámica del equipo docente que asumió, a partir de ese momento, la función de enseñanza en ese ámbito. A diferencia de la práctica de reuniones de coordinación académica semanales que había sido un rasgo característico del estilo de Nassif, con Juanes la organización de las actividades lectivas comenzó a regirse por otros parámetros. Con la colaboración permanente de su jefe de trabajos prácticos, Cristina Michelotti, Juanes distribuía semanalmente unas comunicaciones a las que denominaba “minutas”, que contenían textos breves en los que se sintetizaba el tema de la clase y algunos lineamientos básicos

¹²¹Res. 1433/73 de la UNLP.

¹²²Res. 117/75.

¹²³Res. 424/77 y 153/77.

¹²⁴Res. 304/77, 59/78, 68/78. En marzo de 1984 fue limitada en el cargo de profesora titular interina de Pedagogía y designada como profesora adjunta en la misma cátedra. Quevedo fue limitada en el cargo de jefe de trabajos prácticos de Pedagogía en marzo de 1984. Michelotti continuó en el cargo hasta 1999.

para su enseñanza. La recepción de la “minuta” era el único contacto que mantenían los auxiliares con las autoridades de la cátedra. No se convocaba a reuniones ni se mantenían contactos informales, más que los derivados de relaciones personalizadas externas a la propia cátedra.¹²⁵ De allí, que el trabajo docente fuera “muy solitario” en el recuerdo que registran algunos de los integrantes de Pedagogía de ese momento.

Por otra parte, el conocimiento que tenían los auxiliares de la perspectiva pedagógica suscripta por el docente a cargo del curso también era muy acotado. El profesor Juanes no contaba con producciones académicas de su autoría y tampoco estimulaba el desarrollo de investigaciones entre los miembros de su equipo de cátedra. Su perfil era “más bien administrativo”: organizaba las tareas e impartía bibliografía, todo con un estilo “práctico” y “operativo”, propio de una tarea técnica más que profesional. Podría decirse que su figuraba lo emparentaba con la imagen de un gestor auxiliado por asistentes que colaboraban en el mantenimiento de un cierto estado de cosas. Los demás integrantes de la cátedra que cumplían funciones de conducción no tenían un perfil demasiado alto. Con excepción de la mencionada jefe de trabajos prácticos, a quienes le reconocían una función de control como “la policía de la cátedra”, que bregaba por el cumplimiento administrativo de las tareas. Michelotti había sido “habilitada” por Juanes para hacer ese trabajo, con un estilo “verticalista” que reflejaba, “de manera fiel”, la actitud que el referente del curso esperaba del resto del “personal”. Más allá de las connotaciones y valoraciones negativas implícitas en este testimonio, su descripción da cuenta de una reformulación significativa del estilo de liderazgo que comenzaría a ejercer el profesor titular de Pedagogía, más apegado a un patrón de autoridad burocrático y administrativo, que académico u organizacional (Clark, 1983).¹²⁶

Una situación análoga a la descrita para el caso de Juanes puede verificarse respecto del caso de la Profesora Carolita Sierra de Rogati Campos. La mencionada docente había sido reincorporada en julio de 1975 luego de que hubiera sido “injustamente separada” de su cargo de Profesor Titular de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza en filosofía por “razones políticas” en noviembre de 1955. Había ingresado a ese cargo en julio de 1946, llegando a ocuparlo con “carácter efectivo” a partir de abril de 1947. Del análisis de su trayectoria académica y política

¹²⁵Tal era el caso del vínculo que mantenían Graciela Benavent y Elizabeth Gugglielmino, una “colega y amiga”, con quien había sido, además, compañera de cursada en la Carrera. Ambas se insertaron en la cátedra en ese momento. Entrevista a Graciela Benavent, en La Plata, el 6 de abril de 2011.

¹²⁶Entrevista a Graciela Benavent, en La Plata, el 6 de abril de 2011.

no sólo se destaca su continuidad luego de marzo de 1976 sino, sobre todo, su protagonismo en el gobierno universitario en el ámbito del DCE. Recordemos que Sierra desempeñaba los cargos de Jefe del DCE y directora del Instituto de Investigaciones Educativas en diciembre de 1983 cuando el gobierno nacional encaró luego de la reapertura democrática un proceso de reordenamiento institucional de las universidades nacionales. Sin embargo, ese proceso no significó para Sierra una desvinculación inmediata con la gestión académica. En efecto, si bien renunció a esos cargos ejecutivos, permaneció con funciones de responsable de despacho a cargo del DCE durante los primeros meses de la normalización universitaria a partir de diciembre de 1983.¹²⁷

Hasta aquí, podemos puntualizar la relevancia de profundizar en la trayectoria académica y política de determinados actores – como Juanes y Sierra - que se desempeñaban como docentes del DCE en el período previo al golpe militar. Estos casos resultan significativos no sólo porque tuvieron continuidad en su inserción institucional sino porque, como veremos, acumularon poder suficiente como para proyectarse académica y políticamente en el gobierno universitario a partir de 1976.

Como hemos señalado, con la apertura democrática se inició un proceso de reconfiguración institucional. En marzo de 1984 Julia Silber fue designada Directora del DCE por el primer decano normalizador, David Lagmanovich.¹²⁸ Su nombramiento resultó de las relaciones académicas y personales que ella mantenía con Nassif y por el reconocimiento académico y político alcanzado por este último, quien se erigía como primer elector del Departamento.¹²⁹ La designación de Silber al frente del DCE contaba con el apoyo explícito de Nassif quien entendía que era ella quien “debía” sentarse en el sillón de “Director” en ese contexto histórico. Consideraba que junto al grupo de colegas que habían participado de la cátedra de Pedagogía en los años '60 y '70 y que comenzaban a reinsertarse lentamente en la actividad académica, integraban una “tradición universitaria” interrumpida por las circunstancias históricas que asolaron a la universidad platense a partir de 1974, trayendo como consecuencia la ruptura del

¹²⁷Res. 628/83.

¹²⁸Res. 146/84.

¹²⁹Los testimonios de los protagonistas nos permiten confirmar esta hipótesis. Cuando Blanca Sylvia Pena asumió el cargo de vicedecano de la FAHCE, una de las primeras tareas en las que participó fue la cobertura del cargo de Director del DCE, único Departamento para el cual aún no había sido designado ningún docente. A instancias del presidente de la UNLP, el Ingeniero Raúl Pessacq, Pena le propuso a Ricardo Nassif que ocupara ese cargo. Él se negó, pero propuso otro docente de su confianza y que reunía méritos. Así fue como el nombre de Silber comenzó a gravitar entre los candidatos. Entrevista N° 1 a Julia Silber, en La Plata, el 15 de junio de 2007. Entrevista N° 1 a Blanca Pena, en La Plata, el 28 de agosto de 2007.

proceso de formación de cada uno de los integrantes de ese grupo. Por ese motivo y reconociendo las dificultades propias que el contexto de transición democrática abría, instaba a Silber a retomar esa tradición no ya como una manera nostálgica de “quedarse en el pasado” sino como un “impulso” motivador para dar continuidad a ese grupo académico. Desde su perspectiva, el desafío que se abría al “redescubrir” el pasado con los ojos del presente y del futuro era nada menos que el de crear nuevas estructuras y desarrollar nuevos procesos acordes a las necesidades y exigencias emergentes de esa nueva realidad. De allí que resultara “loable” que hubiera aceptado la jefatura del DCE, que se manifestara dispuesta al diálogo y la consulta con otros pares, dejando correr ideas e iniciativas de muchos otros. Para Nassif, Silber representaba una generación que debía “tomar en sus manos” la bandera que había dejado la generación antecedente, en la que él se inscribía, pues expresaba su “confianza absoluta” en las “alas propias” que ella misma había logrado desarrollar para afrontar ese difícil trance en una “universidad castigada” y en un país también asolado.¹³⁰ La valoración y legitimación de Nassif hacia la postulación de Silber pone de manifiesto de qué manera se actualizaba, en ese nuevo escenario político nacional, la transmisión intergeneracional de una autoridad que había estado asociada a la figura de Nassif y que Silber estaba en condiciones de asumir como representante preeminente de la “generación heredera” de ese liderazgo (Bourdieu, 2008).

A pesar de contar con el total respaldo del referente que había liderado al equipo del curso de Pedagogía entre los años '60 y '70, Silber no consiguió estabilizarse en la conducción y en septiembre de 1984 fue desplazada. Desde los primeros meses de la normalización uno de los rasgos que caracterizó la dinámica institucional fue la coexistencia de profesores reincorporados o designados interinamente por la nueva gestión y de aquellos que venían desempeñándose desde 1974 o 1976. Estos últimos, si bien habían cesado en las funciones de mayor responsabilidad en la estructura jerárquica de las cátedras (como profesores titulares y adjuntos), permanecieron en la planta docente durante la mayor parte de la normalización cumpliendo tareas de enseñanza. En el DCE se desataron conflictos con las autoridades de la Facultad. Entre ellos, adquirió importancia uno suscitado por la negativa de Silber de limitar en funciones a Juan Antonio Stomo, Profesor Adjunto Interino de la cátedra “Historia, Política y Legislación de la Educación Argentina”.

¹³⁰Carta enviada por Ricardo Nassif a Julia Silber, desde París, el 20 de abril de 1984.

Desde la perspectiva de los actores implicados en el conflicto, Stomo representaba una de las figuras más conspicuas de los “docentes de la dictadura”. Con una formación de nivel terciario, Stomo reconocía entre sus antecedentes haber sido profesor de la Escuela de Policía de la Provincia de Buenos Aires “Juan Vucetich”. Silber recordaba que un grupo de estudiantes le había acercado cintas de audio con grabaciones de las clases de Stomo que ponían en evidencia comportamientos “autoritarios”.¹³¹ Sin embargo, la decisión de “echar” a Stomo representaba un riesgo muy importante para Silber. En primer lugar, porque estaba “sola”. Es decir, sus decisiones no encontraban respaldo en ningún grupo de referencia formalizado que hubiera manifestado afinidad académica o ideológica con su gestión de gobierno. En segundo lugar, percibía que se le exigía una decisión que resultaba contradictoria con la política que estaba llevando a cabo la institución. Como es sabido, uno de los lineamientos centrales de la política de normalización iniciada en diciembre de 1983 fue la regularización de las plantas docentes en el marco de la cuál se llevaron a cabo una serie de medidas: limitación de docentes que ocupaban sus cargos desde la Dictadura, reincorporación de otros que habían sido exonerados a partir de 1974, designación de nuevos profesores y organización de un llamado a concursos de alcance masivo. Este proceso respondía a una serie de definiciones programáticas expresadas en las normas instituidas y de los discursos de actores que participaron del gobierno universitario en la FAHCE en ese momento que enfatizaban la ruptura con el régimen autoritario previo. No obstante, como hemos podido constatar en otras investigaciones, se registraron elementos de continuidad en la dinámica institucional. En particular, destacamos la permanencia dentro de la planta de profesores y auxiliares de quienes habían ocupado posiciones estratégicas en la estructura de gestión de la Facultad durante el PRN. Los resultados mostraron que la reorganización del claustro de profesores, si bien contempló medidas tendientes a la renovación de los cargos (a través de revisiones o anulaciones de concursos sustanciados en el PRN) significó, más bien, en un proceso de cambios progresivos y lentos no exento de conflictos y tensiones en el escenario político institucional.¹³²

Volviendo al conflicto suscitado por el “caso Stomo”, la posición que Silber sostuvo en ese contexto político democrático pero con un pasado inmediato teñido por

¹³¹ Entrevista N° 2 a Julia Silber, en La Plata el 22 de junio de 2007

¹³² Para un análisis más profundo del proceso de normalización universitaria en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, ver Garatte 2009.

el dolor y el horror del terrorismo de estado, determinó que su función en el gobierno del DCE llegara a su fin. Pero Silber “temía” por las consecuencias políticas y represalias futuras que podía aparejar ese desplazamiento en una coyuntura en la que el reciente reestablecimiento del orden democrático en el país continuaba asediado por el “aparato represivo de la dictadura”. Además de lo anterior, entendemos que no constituyen datos menores los siguientes hitos en la vida personal y académica de Julia Silber: había sido limitada en diciembre de 1974, junto a todo el personal docente interino de la Universidad¹³³, al año siguiente fueron exonerados un grupo de profesores entre los que se encontraban Nassif y Savloff, con quienes Silber había compartido la función docente; el profesor Savloff fue secuestrado unos meses después, en enero de 1976, e inmediatamente fusilado en las afueras de la ciudad de La Plata; en agosto de ese mismo año fue secuestrado y asesinado Ernesto Silber, hermano de Julia Silber.¹³⁴

Las autoridades de la Facultad le exigieron que esa limitación de funciones era una medida necesaria para recuperar el “carácter democrático” y el “espíritu crítico” en la universidad, actuando sin dilaciones contra quienes fueron “cómplices del Proceso”. El perfil de Silber no “encajaba” del todo con los requerimientos del equipo de gestión. El decano normalizador de ese momento, José Panettieri, pretendía que su grupo funcionara de manera cohesiva, con el propósito de respaldar, desde la adhesión y la confianza, su práctica de gobierno. En ese contexto, la figura de Silber exponía una autonomía “excesiva”, para los niveles de colaboración requeridos. En efecto, en su participación en las sesiones del Consejo Académico, en ocasiones tomaba la palabra y daba su punto de vista y esta actitud no siempre era bienvenida por otros pares que entendían que “opinaba demasiado”.¹³⁵ La resistencia de Silber también trajo como consecuencia su enfrentamiento con el Centro de Estudiantes (con conducción de Franja Morada, agrupación estudiantil de la Unión Cívica Radical) y con los representantes de ese claustro en el Consejo Académico.

De este modo, la legitimidad heredada por Silber se diluyó y con su renuncia se cristalizó una nueva relación de fuerzas entre los grupos que disputaron espacios en el DCE desde 1983. En esta nueva situación gravitó, además, la muerte de Nassif en 1984 y el desplazamiento de Silber de su actividad como docente universitaria en abril de

¹³³Res. 24 del 22 de noviembre de 1974.

¹³⁴Tanto en el testimonio de Silber - entrevista N° 2, en La Plata el 22 de junio de 2007 - como en el brindado por “Mora” Pena - entrevista N° 1, en La Plata, el 28 de agosto de 2006 - se mencionó el temor que la primera había expresado de avanzar con la limitación de funciones de Stomo.

¹³⁵Entrevista N° 3 a Julia Silber, el 29 de junio de 2007.

1986. El resultado de este proceso fue la disgregación del grupo de Nassif¹³⁶ durante la normalización universitaria entre 1983 y 1986. Entre las evidencias que indican ese cambio puede mencionarse el resultado del concurso del cargo de Profesor Titular de Pedagogía que fue declarado “desierto” –indicando con esta expresión que la Comisión Asesora determinó que Silber, la única aspirante, no reunía los méritos suficientes para asumir el cargo por el Consejo Académico y fue, posteriormente, impugnado por parte de la propia interesada, denunciando a los integrantes de esa Comisión Asesora por “agresiones” y “maltrato”.

En esas circunstancias, las siguientes palabras de Silber resultan expresivas de la conmoción y desazón que representaba para su grupo el deceso de Nassif:

Transcurrieron luego casi diez años de exilio para él y de dispersión para todo el grupo, tiempo en que cada uno elaboró la fantasía del reencuentro. Mediados de 1985 era la fecha probable de regreso y un montón de expectativas giraban alrededor de esa posibilidad (...) Muy desgraciado fue el destino al ofrecernos este reencuentro. Nassif muerto y nosotros aquí, con nuestras expectativas frustradas, con este sentimiento de bronca e impotencia, sin poder encontrar nada que justifique esta enorme pérdida.¹³⁷

La trayectoria del grupo académico de Psicología de la Educación

En lo que sigue nos abocaremos a un análisis del segundo grupo académico con amplia participación en el proceso curricular que se dio en 1986 y que logró posicionar a tres de sus miembros en el gobierno universitario iniciado en diciembre de 1983: María Celia Agudo de Córscico fue designada Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP en 1984 y directora del Instituto de Investigaciones Educativas desde octubre de 1986, Blanca Sylvia Pena, Secretaria de Asuntos Académicos desde los primeros meses de la normalización y luego Vice-decana de la FAHCE y María del Carmen Malbrán, Directora del DCE desde octubre de 1984. Para comprender cuáles fueron los factores que intervinieron en estas designaciones necesitamos repasar sus trayectorias académicas y relaciones personalizadas, y determinar los criterios que legitimaron sus posiciones en el gobierno universitario.

Celia Córscico se graduó en 1957 como Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNLP y continuó estudios de postgrado en las Universidades de Londres y Chicago, especializándose en el área de la Psicología Educacional. Había

¹³⁶ También, como veremos más adelante, puede señalarse que dentro de los proyectos curriculares que se discutieron durante la reforma del Plan de Estudios en 1986 no estuviera contemplado un anteproyecto elaborado durante la gestión de Silber en 1984. Finalmente, retornó como docente en 1994 tras obtener por concurso el cargo de profesora titular de Pedagogía Sistemática (Garatte, 2008).

¹³⁷ Notas del homenaje con motivo del fallecimiento de Nassif el 13 de noviembre de 1984 (mimeo).

sido maestra normal y ejerció la docencia en institutos terciarios de la Provincia de Buenos Aires y en escuelas primarias de Berisso. En la UNLP su trayectoria se asociaba a Nicolás Tavella, un autodidacta con formación de nivel terciario que supo capitalizar su experiencia en el área de la psicología y la difusión de tests psicométricos en la producción de publicaciones específicas y en la gestión del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En rigor, su contacto con Tavella se había iniciado en ese ámbito, en la Dirección de Orientación Escolar que funcionaba dentro de la Dirección de Psicología de la cartera educativa provincial. Córscico recordaba que conoció a Tavella a raíz de una investigación encargada por la directora de la escuela de Berisso en la que trabajaba como maestra, motivada por el desempeño excepcional de un grupo de estudiantes a los que se les había diagnosticado “capacidades superiores” como “superdotados”. Dicha investigación era supervisada por un equipo de especialistas de la Dirección de Psicología Escolar, en cuya coordinación participaba Tavella. En ese ámbito trabajaba también Beatriz Padula de Nassif, esposa del pedagogo platense con quien Córscico entabló una relación profesional amistosa a partir de la “afinidad” que ambas encontraron. Es posible suponer que esta trama de vínculos académicos y profesionales que conectaban directa - en el caso de Tavella - o indirectamente - en el caso de Nassif - a Córscico con estos referentes del ámbito universitario platense, contribuyó a favorecer su inserción institucional en la UNLP. En efecto, a comienzos de los años '60 fue convocada por Nassif para asumir el cargo de profesora en la cátedra de Psicopedagogía, que luego tomaría el nombre de Psicología Educacional.¹³⁸

En rigor, la inserción académica de Córscico había comenzado unos años antes en la Universidad de Buenos Aires pues en esa institución se dieron los primeros llamados a concurso a los que se podía presentar. Se inscribió a uno de ellos, convocado para cubrir cargos en Teoría e interpretación de los tests mentales, una cátedra del Departamento de Psicología que, en ese momento, estaba a cargo de Tavella. Recuerda que el jurado estuvo integrado por el propio Tavella, Jaime Bernstein y Nuria Cortada de Cohan. Se requería la cobertura de tres cargos de ayudantes y uno de JTP y como quedó primera en el orden de méritos, la designaron en el cargo de mayor jerarquía. A partir de su participación en ese curso había sido convocada por Gilda Lamarque de Romero Brest del Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la UBA para hacerse cargo del curso de Metodología de la Investigación en la Carrera de Ciencias de

¹³⁸ Entrevista N° 2 a Celia Agudo de Córscico, en La Plata, el 17 de junio de 2010.

la Educación. En ese momento, también estaba inserta en Introducción a la Psicología, una cátedra de la carrera homónima que estaba a cargo de José Bleger. Córscico destacó la confianza que depositó en ella Lamarque de Romero Brest para recomendarla como profesora asociada de un curso de investigación educacional, considerando que asumiría esa tarea con sólo 30 años de edad. Y señaló también que, a partir de ese momento, comenzó a forjarse entre ambas una relación de amistad que perduraría con los años y trascendería el plano académico.

Al momento de identificar las influencias más importantes que incidieron en su trayectoria académica y profesional, Córscico subrayaba el lugar preeminente que había ocupado la figura de Tavella. Lo reconocía como una persona con firmes convicciones morales y, por ese motivo, a partir del golpe de estado de junio de 1966 y contra la opinión de buena parte del claustro de profesores que en la UNLP había decidido continuar su inserción académica, él “había dejado todo”. En ese momento, Tavella regresó a su ciudad natal en la provincia de Santa Fe, desvinculándose por un tiempo pero de manera absoluta de la vida académica y comenzó a ganarse la vida manejando un taxi. Con Tavella, Córscico manifestó haber aprendido a aplicar el análisis factorial así como también otros conocimientos de los más importantes modelos matemáticos que contribuyeron al desarrollo de la Psicología. Esa sólida formación en la fundamentación científica, no sólo matemática sino también epistemológica y biológica, alcanzada por Córscico junto a Tavella resultó crucial unos años más tarde, cuando inició su especialización de posgrado en la Universidad de Londres.

En el año 1963, su marido, un joven y prestigioso psiquiatra platense, había obtenido una beca para continuar su formación posgradual en el exterior y, esas circunstancias, favorecieron el intento de Córscico para acompañarlo en esa experiencia. Así fue como inició una comunicación postal con Phillippe Vernon, un destacado especialista mundial en Psicología Educativa que se desempeñaba en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Vernon respondió afirmativamente su solicitud, invitándola a participar como “visiting scholar” de esa institución. En ese momento, dicho especialista conducía el Sistema de Selección para la escuela secundaria que se venía implementando en Gran Bretaña, además de ser el profesor titular de Psicología Educativa de la mencionada universidad. Había cosechado un importante prestigio al realizar una serie de estudios en la India intentando poner a prueba su tesis acerca del rol que jugaba la naturaleza y la cultura en el desarrollo evolutivo y en el aprendizaje. Vernon, además, se había formado con Spearman, un

destacado psicólogo de la fuerza aérea - en momentos en que Inglaterra estaba asediada por los alemanes en la segunda guerra mundial - y formado en la línea de la “gran Escuela de Londres”.

Córsico recordaba cómo se había sorprendido con el compromiso y dedicación que Vernon había demostrado hacia su formación. Le dedicaba un encuentro semanal, la invitaba a recorrer escuelas de distintos distritos y, de alguna manera, le permitía conocer la aplicación de los instrumentos con los que ella había trabajado en Argentina, pero a una escala nacional y con datos de grandes estudios comparados entre países. También la puso en contacto con su profesora asociada, especialista en estadística y análisis factorial, Daysy Edwards Pentfold, formada en la Universidad de Chicago. Su conexión con Vernon le permitió consolidar una línea de trabajo, verla en acción y profundizada a partir de seminarios de posgrado, en estrecho vínculo con grandes investigaciones en las que podía ver las aplicaciones directas de los postulados teóricos de esos enfoques. Es posible suponer que la participación de Córsico en estas redes de formación y desarrollo científico internacional favoreciera su vinculación con otros de los psicólogos a los que ella calificaba “de los más importantes del siglo pasado”: Benjamin Bloom, de la Universidad de Chicago. La descripción del entramado de relaciones de las que Córsico pudo participar a partir de su experiencia en el Instituto de Educación dan cuenta de uno de los rasgos ya mencionados acerca de la configuración de los grupos académicos, que está dado por la existencia de “redes invisibles” que trascienden las instituciones de origen y los contextos nacionales y conectan a distintos académicos que comparten una misma especialidad dentro de una disciplina (Crane, en Becher, 2001). Es posible suponer que la participación en estas redes contribuyera a “sostener” la trayectoria académica de Córsico en el exilio tras marzo de 1976, luego de que fuera limitada en su cargo de profesora del DCE, en instituciones académicas del exterior y en organismos intergubernamentales como la UNESCO.

Entre sus “maestros”, además de los ya mencionados Vernon y Bloom, Córsico subrayaba la incidencia de otra “gran maestra”, Olga Cosettini, reconocida como una de las “pioneras” en desarrollar una experiencia educativa “escolanovista” en nuestro país. Su contacto con Cosettini se había iniciado a partir de una investigación que Tavella había impulsado desde la Dirección de Escuelas que recortaba para el análisis una experiencia piloto llevada a cabo en una escuela que funcionaba bajo la dirección de la mencionada docente. Córsico entabló una estrecha amistad con Cosettini y destacó su

figura como un “modelo” digno de ser imitado: catapultada por una obra que se reconocía no sólo por sus fundamentos sino por sus resultados relevados a través de la experiencia de muchos años.¹³⁹

De lo anterior, es posible afirmar que Córscico formó parte de una generación de profesores en ciencias de la educación que construyó su reconocimiento desde su formación universitaria y su orientación profesional en la docencia y la investigación.¹⁴⁰ Como vimos, fue profesora titular de Psicopedagogía entre 1962 y 1969¹⁴¹ y de Psicología de la Educación desde 1970 hasta su exoneración en abril de 1976.

Esta asignatura la dictaba para estudiantes de Psicología y de Ciencias de la Educación. Cursaban Psicología de la Educación alrededor de 400 alumnos de ambas carreras. Hasta julio de 1975 la mayoría de los auxiliares de esa cátedra eran ad honorem. A partir de ese momento y hasta febrero de 1976 se designó como ayudantes diplomados rentados a esos ayudantes, la mayoría de los cuáles se venía desempeñando en el curso desde 1973: Julia Lubercio de Bachiega, María Raquel Berthi, Elma Elena Barbaglia de Bordenave, Graciela Souto, Susana Saltalamacchia, Elsa Rosa Compagnucci, Isabel Feoli, Graciela Beatriz Guzner de Grillo, María del Carmen Malbrán, Ana María Rancich y Matilde Zaida de Roncoroni.¹⁴²

Córscico fue investigadora en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Torcuato Di Tella desde su creación en 1967 e investigadora en la Universidad de Minnesota (1976-1977). Córscico fue cesanteada en marzo de 1976 y a principios de 1977, Rosa Irma Iocco la reemplazó al frente de Psicología de la Educación hasta el mes de junio de ese mismo año, momento en que renunció. En agosto de 1977 se designó a Myrna Ethel Rebullida en el cargo de profesor adjunto interino a cargo de Psicología de la Educación.¹⁴³ En abril de 1978 se nombró a Julia Lubercio como profesora titular de Psicología de la Educación, que continuó en funciones hasta febrero de 1984. Por su parte, a partir de su limitación en la cátedra, Córscico continuó su carrera académica realizando consultorías e investigaciones en

¹³⁹Entrevista N° 3 a Celia Agudo de Córscico, en La Plata, el 25 de junio de 2010.

¹⁴⁰ En la UBA estos perfiles estuvieron representados por Gilda L. de Romero Brest o Ana María Eichelbaum de Babini.

¹⁴¹ Res. 94/66.

¹⁴² Hasta 1974 también se desempeñó como ayudante diplomada María Raquel Zorraindo. Res. 258/73, 293/73, 285/73, 286/73, 288/73, 289/73, 290/73, 291/73, 509/74, 524/74, 529/74, 530 a 533/74, 552/74, 555/74, 557/74, 585/74, 722/68, 451/75, 576/75, 407/76.

¹⁴³ Res. 296/77 y 346/77. En los casos de Rocco, Rebullida y Lubercio, los criterios que justificaban las resoluciones de designación aludían a que acreditaban “idoneidad moral y condiciones científicas”.

organismos internacionales. Participó como experta en programas educativos de UNESCO en Ecuador y dictó cursos de postgrado en Uruguay, Paraguay y Brasil.

Tras marzo de 1976, algunos de esos ayudantes continuaron en funciones pues se los volvió a designar en los cargos que ocupaban.¹⁴⁴ Otros discontinuaron su actividad docente y fueron reincorporados a partir de la normalización en cargos de profesores titulares o adjuntos y regularizaron su situación a partir de la sustanciación de los concursos. En el caso del grupo académico asociado a la cátedra de Psicología de la Educación, el mecanismo utilizado para reemplazar los docentes que se venían desempeñando hasta el inicio del PRN no fue el cese ni la limitación de funciones. Simplemente no se renovaron las designaciones interinas vigentes a febrero o julio de 1976. Sin embargo, en algunos casos se propuso la promoción y continuidad de los docentes que integraban el equipo docente hasta ese momento. Tal fue el caso de Blanca Sylvia Pena de Lezcano a quien se le otorgó licencia en el cargo de JTP por proponerla como profesora titular interina de la misma cátedra, a partir de julio de 1976 Según testimonios de la interesada dicha designación habría sido anulada y ella se habría alejado de la actividad académica ese año.¹⁴⁵

Volviendo a la conformación del grupo de Psicología de la Educación, podemos señalar que la trayectoria de Córscico nos permite ubicarla en una posición de liderazgo que intervino en la orientación de sus discípulos desde comienzos de los `60. De esas relaciones destacamos las que mantuvo con “Mora” Pena y con “María” Malbrán. Pena se graduó como psicóloga clínica en la UNLP y se inició en la enseñanza universitaria como auxiliar docente en Psicopedagogía en 1962 y luego como jefe de trabajos prácticos.¹⁴⁶ En 1965 fue contratada por la Facultad para desarrollar un plan de investigación con dirección de Córscico. Se desempeñó como auxiliar docente en Psicología de la Educación desde 1968 hasta su alejamiento en 1976, primero como ayudante diplomado y después como jefe de trabajos prácticos. Retomó su actividad en la cátedra como profesor adjunto interino en abril de 1984. Por su parte, la inserción en la docencia de Malbrán en la UNLP fue como auxiliar docente de Psicología de la Educación desde 1970 (a cargo de Córscico y donde Pena era jefe de trabajos prácticos).

Malbrán y Córscico se habían conocido en 1961 en la primera promoción de la carrera de Magisterio para Oligofrénicos. A instancias de esta última, Malbrán continuó

¹⁴⁴ Elsa Compagnucci fue designada nuevamente en junio de 1976. Entre los criterios que justificaban su designación se mencionaba que acreditaba “idoneidad moral y condiciones científicas” requeridas para el cargo, Res. 407/76.

¹⁴⁵ Res. 584/76.

¹⁴⁶ Res. 532/68.

sus estudios en la UNLP y se graduó como Psicóloga educacional en 1969.¹⁴⁷ En 1970 ingresó a Psicología de la Educación como ayudante ad honorem. A partir de un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y el gobierno de Estados Unidos y por recomendación de Córscico en 1971 fue admitida en la maestría en educación de la Universidad de Puerto Rico. A su regreso en 1972 se reincorporó como docente¹⁴⁸ hasta que en febrero de 1976 no le renovaron la designación en el cargo. También retomó su vinculación con esa cátedra con la normalización, cuando fue designada jefe de trabajos prácticos y luego profesora adjunta interina¹⁴⁹. Accedió al cargo de profesora titular en marzo de 1986 en el Seminario Técnicas de Investigación Psicopedagógica, un cargo que ocupaba Córscico.¹⁵⁰

A principios de 1983, Córscico ya había regresado al país y fue contactada por miembros de la Unión Cívica Radical -entre ellos “Mora” Pena- que le solicitaron que asumiera como Secretaria Académica de la UNLP.¹⁵¹ Pena participaba de la “Fundación Eugenio O. Blanco”¹⁵² e integraba un sector partidario conocido como “grupo de Gonnet”¹⁵³. La designación de Pena cobraba relevancia pues se trataba de una docente del DCE que ocupaba un cargo en la conducción de la Facultad (Vicedecana) y tenía responsabilidad política sobre la Licenciatura en Psicología y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Una vez aceptada la renuncia de Silber, Malbrán asumió la Dirección del DCE; según su testimonio, ella sintió la “obligación moral” de aceptarlo por compromisos afectivos y académicos con Córscico y Pena.¹⁵⁴

Así pues, entre 1983 y 1986, la estrecha relación establecida entre funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación, la conducción universitaria de la UNLP y las Facultades, la UCR y la agrupación estudiantil Franja Morada, fue una variable clave para comprender la configuración de los grupos académicos que gravitaron en el gobierno de la FAHCE y en sus carreras. Que un grupo académico de ciencias de la educación haya posicionado a tres de sus miembros en ámbitos estratégicos del gobierno universitario, constituye un indicador de la fuerza relativa que estos actores

¹⁴⁷ Entrevista N° 1 con María Malbrán, en La Plata, el 12 de diciembre de 2007.

¹⁴⁸ Res. 451/75.

¹⁴⁹ Res. 80/84 y 100/85.

¹⁵⁰ Archivo de Legajos de profesores. Depto. de Personal – FHCE.

¹⁵¹ Entrevista con Celia Córscico, en La Plata, el 24 de agosto de 2006.

¹⁵² Eugenio Blanco fue Ministro de Economía del Presidente Arturo Illia en 1963. La Fundación Blanco se creó en 1982 y contaba con el apoyo de Carlos R. S. Alconada Aramburu, Ministro de Educación de Raúl Alfonsín.

¹⁵³ La expresión “grupo de Gonnet” alude a uno de los barrios ubicado en las afueras de la ciudad de La Plata que constituía el ámbito geográfico de residencia de estas personas.

¹⁵⁴ Entrevista N° 1 con María Malbrán, en La Plata, el 6 de diciembre de 2007. En este testimonio, se actualizan, una vez más, los componentes morales que participan de los intercambios simbólicos que mantienen los miembros de un determinado grupo académico con aquellos integrantes que funcionan como referentes o líderes.

acumularon en ese período. Otros indicadores de esa correlación favorable al grupo en cuestión fueron la designación de Córscico al frente del Instituto de Investigaciones Educativas del DCE en octubre de 1986¹⁵⁵ y la regularización por concurso de los cargos de Profesor Titular y Adjuntos que ocupaba en las cátedras de Psicología de la Educación y del Seminario Técnicas de investigaciones psicopedagógicas en 1985. Es decir, esos posicionamientos no sólo se explican por la legitimidad académica acumulada por su principal referente (Córscico) y sus miembros y por los densos compromisos personales establecidos entre los mismos sino también por la eficacia social definida por las relaciones partidarias de algunos de ellos (especialmente “Mora” Pena). De este modo, a diferencia del grupo de Nassif, el de Córscico capitalizó esas posiciones en el gobierno universitario normalizador para imponerse en la definición curricular de la carrera y proyectar su liderazgo en los `90.¹⁵⁶

Reflexiones finales

A partir de los datos presentados podemos afirmar que entre 1966 y 1986 en el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la Facultad de Humanidades se registraron fuertes discontinuidades. Hemos identificado un primer período en la trayectoria de sus académicos entre la creación de la carrera en 1959 y la intervención a la universidad de 1974. Desde este año se dio una desestructuración de grupos establecidos y una configuración de nuevos a partir de la exoneración de docentes y del regreso de profesores cesanteados en 1955. La ruptura de 1974 fue profundizada por las autoridades universitarias de la dictadura militar desde marzo de 1976. Posteriormente, con la apertura democrática y la normalización universitaria de 1983-1986 se reinsertaron algunos académicos que se alejaron o fueron desplazados entre 1974-1976. Desde 1983 las luchas en el DCE evidencian la intervención de nuevas determinaciones políticas: la conformación de grupos durante la normalización y los cambios en el gobierno del Departamento se vincula estrechamente con la participación de actores ligados a la Unión Cívica Radical.

Reconocimos un primer grupo académico asociado al espacio de la cátedra de Pedagogía de la Carrera de Ciencias de la Educación, que participó activamente en el gobierno universitario y en los procesos de cambio curricular del período, a partir del

¹⁵⁵Res. 573/86.

¹⁵⁶ El plan de la carrera de Ciencias de la Educación aprobado en 1986 se elaboró en las gestiones de las Profesoras Malbrán y Pena a cargo de la Dirección del DCE y del Vicedecanato de la FAHCE, respectivamente.

liderazgo ejercido por su principal referente, Ricardo Nassif. Analizamos las prácticas y redes de relaciones sociales – formales e informales - que intervinieron en los procesos de reclutamiento y formación de los miembros del grupo, estos últimos, centralmente ligados al ejercicio de la actividad docente. Observamos que la desarticulación de este grupo se materializó a partir de las rupturas que introdujo en la dinámica institucional la intervención universitaria de 1974 aunque es preciso señalar que la desvinculación de Nassif del gobierno universitario había sucedido ya en 1966. También advertimos que más allá de las expectativas depositadas por Nassif y todo el grupo a la reinserción académica de sus miembros tras la normalización democrática de 1983, las condiciones sociales y políticas de la dinámica institucional que se configuró en ese nuevo escenario y la propia intervención de Silber en los conflictos que se suscitaron, no favorecieron que mantuviera y consolidara la legitimidad heredada por su pertenencia y protagonismo en el grupo académico de Nassif. Como pudimos advertir, Silber asumió una posición de gobierno sin una base de sustentación política asociada al reconocimiento de otros colegas de su comunidad y sin las redes de relaciones sociales, políticas y académicas necesarias para estabilizarse en el cargo y mantener su liderazgo, en un contexto institucional convulsado por los lineamientos de la política de normalización democrática que impulsaban una ruptura con el orden universitario vigente durante la dictadura.

También analizamos la configuración social de un segundo grupo nucleado en torno de la cátedra de Psicología de la Educación y del liderazgo académico ejercido por Celia Agudo de Córscico. En este caso, la participación activa en el gobierno universitario y en los procesos de cambio curricular se materializaría recién en el contexto de la normalización democrática a partir de 1983 aunque, pudimos advertir que la inserción académica de sus miembros se desarrolló desde mediados de los años '60 y tuvieron continuidad hasta 1975. En este caso, el proceso de desarticulación del grupo fue más progresivo, en función de que sólo se limitó a Córscico, no se fueron renovando designaciones existentes y asumieron posiciones de conducción en la cátedra individuos que ya integraban el staff de auxiliares de Psicología de la Educación. También observamos que se renovaron algunas designaciones docentes propiciando la continuidad en los cargos tras el golpe de Estado de 1976. Además de ese aspecto, es posible identificar otras diferencias en la configuración social de este grupo académico: por un lado, algunos de sus miembros participaron de procesos de formación académica de posgrado en el exterior y se insertaron tempranamente en actividades de

investigación, obteniendo de esa manera, credenciales académicas que resultarían centrales para alcanzar un mayor reconocimiento social en el contexto histórico de la reapertura democrática de 1983, a partir de la regularización de las plantas docentes por concurso. No obstante, es preciso destacar, que algunos miembros de este segundo grupo lograron posicionarse en funciones de gobierno en la universidad, en razón de las redes de relaciones sociales, políticas y académicas de las que participaban, reforzando el liderazgo que ya venían ejerciendo por su participación en actividades de docencia e investigación.

El análisis comparado de la configuración social de ambos grupos académicos nos permite destacar que las continuidades y rupturas, tanto en las trayectorias de los individuos que ejercieron formas de liderazgo como en las de sus discípulos, no siempre coincidieron con cambios registrados en la esfera del Estado Nacional. Las principales discontinuidades se produjeron no sólo en períodos de implementación de políticas autoritarias de gobiernos dictatoriales sino también durante gobiernos democráticos. Por un lado, en 1974 con la intervención autoritaria a las universidades y el accionar represivo de la Triple AAA y por otro lado, con el proceso de normalización universitaria de 1983 y los conflictos derivados de la continuidad de docentes que consolidaron sus posiciones académicas entre 1974-1976 o en la Dictadura Militar. Y, en segundo término, por la conquista de espacios institucionales por aquellos que reingresaron a la Facultad en 1983-1986 con vistas a liderar la nueva etapa democrática. Esta falta de correspondencia nos permitiría sostener la hipótesis de la autonomía relativa de la universidad con relación a las determinaciones que proceden de la dinámica política nacional, tal como lo han demostrado otros analistas sociales que han reconocido como uno de los rasgos característicos y fundacionales de las universidades latinoamericanas (García Salord, 2010) el lugar que ocupan las corporaciones universitarias, colonizando posiciones y valores de las instituciones para imponer sus propios intereses tal como han señalado Rinesi y Soprano(2007). Ahora bien, el reconocimiento de la eficacia social que se desprende de esa lógica interna no resulta suficiente para comprender las variaciones que se registran en las trayectorias y los procesos de transmisión intergeneracional entre distintos grupos académicos partícipes de la misma corporación, como los abordados en este capítulo. En nuestra tesis, advertimos que la posibilidad de cada grupo académico de disponer de condiciones propicias para favorecer la formación de sus miembros o su posicionamiento en el gobierno universitario, no sólo estaba determinada por la dinámica política nacional y

su inscripción/participación en ella, sino que, además, dependía de otros factores propios de las lógicas y prácticas universitarias como por ejemplo la actualización de vínculos académicos, profesionales, políticos y personales que resultaron críticos en determinadas coyunturas históricas. Por cierto, la configuración de los grupos académicos no puede explicarse exclusivamente a partir de esa dinámica interna y es preciso reconocer situaciones de ruptura motivadas por acontecimientos tales como intervenciones a las universidades que, como lo han demostrado diversos analistas sociales (Buchbinder, 2005; Barletta y Tortti, 2002), restringieron los niveles de autonomía de los universitarios, como sucedió en junio de 1966. En tal sentido, si bien se registró una fuerte continuidad en las plantas docentes de la UNLP tras ese suceso, algunos miembros de los grupos académicos analizados en este capítulo, como Nassif, renunciaron a las posiciones de gobierno que ocupaban explicitando su disconformidad con la orientación asumida por la política educativa y nacional a partir de ese momento.

Si cotejamos estos resultados con las interpretaciones elaboradas por los analistas de las Ciencias de la Educación (Suasnábar, 2004; Southwell, 2003a, 2003b; Trincheri, 2003; Kaufmann, 2003; Silber, 2007), observamos que esas conceptualizaciones difieren en los énfasis que asignan a las permanencias y a las discontinuidades. Desde nuestra perspectiva, esas diferencias responden sólo parcialmente a la adopción de enfoques teóricos y metodológicos. En buena medida, esas lecturas son tributarias de posicionamientos intelectuales y políticos que esos actores realizan en el presente y desde los cuáles se inscriben e intervienen. Asumiendo que nosotros también participamos de esa arena ideológica, entendemos que la reconstrucción empíricamente fundada de situaciones sociales específicas como las relativas al derrotero de individuos y grupos de una institución universitaria particular, nos permite aproximarnos a las maneras como esos actores procesaron políticas diseñadas por el estado nacional en un caso seleccionado. En este sentido, vemos que no es posible generalizar los comportamientos de los individuos y grupos y, en cambio, reconocemos matices que dan cuenta que sus experiencias y perspectivas constituyen, en palabras de Jacques Revel (2005: 53) “modulaciones particulares” de una “historia global”. Unas modulaciones que, en nuestro caso, pueden atribuirse a las específicas configuraciones institucionales y corporativas de los grupos académicos y a la singularidad de las respectivas lógicas y prácticas sociales que sustentaban su quehacer cotidiano y funcionaban con relativa autonomía respecto del estado y la política nacional. Al mismo tiempo, entendemos que es necesario atender las condiciones sociales en el marco de las cuáles se configuraron los

grupos académicos para comprender las orientaciones teóricas de la carrera o los posicionamientos políticos de los actores en el gobierno universitario.

Finalmente, quisiéramos destacar que somos conscientes de que el recorte operado sobre el problema y objeto de estudio no sólo participa de un debate estrictamente académico sobre la configuración de formas y grados de autonomía y heteronomía de los universitarios respecto de los actores estatales u otros. Al mismo tiempo, reconocemos como interlocutores a otros académicos, actores extra académicos y a grupos sociales preocupados por producir una memoria de la universidad en la historia reciente. Asumimos que nuestro énfasis por comprender ciertas rupturas, excepciones y zonas grises en tiempos de fuerte inestabilidad y violencia política quizás pueda conmover las experiencias, emociones y convicciones de aquellos que se reconocen en un pasado que han vivido y/o analizado. Pero también creemos que la investigación sobre casos estudiados en profundidad y la comparación sistemática de los procesos históricos en las universidades constituyen iniciativas académica y políticamente necesarias para hacernos de un conocimiento sobre esos conflictivos años. En este sentido, participamos de la preocupación de Marina Franco y Florencia Levin (2007) cuando destacan la importancia de contribuir a crear un espacio para la reflexión colectiva de las especificidades y problemas que supone el estudio del pasado cercano, reconociendo que la “historia de la historia reciente es hija de dolor” (2007:15). Y que, ese pasado abierto, de alguna manera inconcluso, desde el que se entretujan las tramas de lo público y lo privado, está alimentado de vivencias, recuerdos y rememoraciones que todavía es posible recuperar en primera persona. Desde ese interés por las perspectivas y experiencias que esos actores actualizan en el presente nos planteamos la necesidad de profundizar en el siguiente capítulo el estudio de las trayectorias académicas y relaciones sociales de otros grupos relevantes en el período recortado, sobre todo, a partir de la intervención de las universidades en 1974. La indagación de las tramas y redes sociales de las que participaron, las continuidades y discontinuidades en su inserción institucional y las de sus discípulos nos permitirá comprender su proyección académica y política, en ideas pedagógicas, proyectos curriculares o posiciones en el gobierno universitario.

CAPITULO 4

MEMORIAS DE LA “DICTADURA” EN GRUPOS ACADEMICOS DE UNA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Introducción

En este capítulo volvemos sobre el proceso de desestructuración del orden institucional que, como vimos, se inició con anterioridad a la interrupción del gobierno constitucional que impuso el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. Hasta ahora hemos analizado la forma que asumió ese proceso en la carrera de Ciencias de la Educación de La Plata, poniendo especial atención a la manera como se reconfiguraron grupos y liderazgos académicos que habían estado activos hasta ese momento a partir de la incorporación de nuevos actores que asumirían roles protagónicos en el gobierno universitario y de la carrera durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN).

En este capítulo recortamos la indagación al período que va desde agosto de 1974, con la intervención a las universidades instaurada por la “Misión Ivanissevich”, hasta febrero de 1978, momento en que se pueden identificar rasgos de consolidación de los cuerpos docentes encargados de garantizar el proyecto político y formativo del PRN. Es preciso señalar que la actuación del Ministro Ivanissevich no trascendió los límites del tercer gobierno peronista. No obstante, creemos pertinente incluir en la periodización esa última fase correspondiente a un período de vigencia del orden constitucional pues, como veremos y ya hemos anticipado, durante esos años se registraron rupturas significativas en la dinámica institucional de las universidades nacionales. Nos preguntamos, ¿de qué manera se configuró la planta docente de la mencionada Carrera a partir de ese momento? ¿Qué líneas de continuidad es posible identificar en las trayectorias académicas y relaciones sociales, tanto de quienes asumieron posiciones de gobierno como de aquellos que desempeñaron cargos de profesores y auxiliares? ¿En qué medida esos procesos confirman o cuestionan las memorias individuales y colectivas construidas acerca de ese período? ¿Qué relaciones de colaboración, alianza, confrontación o conflicto es posible identificar entre los miembros del grupo académico que lideró la reforma curricular del año 1978?

Para dar cuenta de estos interrogantes, se complementó el análisis de la normativa vigente y el archivo de resoluciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación (FAHCE). También se relevaron testimonios de docentes que participaron del gobierno universitario o que conformaron equipos de cátedra en el período con el fin de reconstruir sus memorias acerca de la “Dictadura”, así como también las condiciones sociales en el marco de las cuáles se definieron discontinuidades o permanencias de esos actores y la consolidación de algunos de ellos en posiciones de liderazgo académico.

En este capítulo retomamos la hipótesis acerca de la autonomía relativa del campo universitario, esta vez, enfocada en el estudio de las continuidades y permanencias que es posible establecer en las trayectorias académicas y relaciones sociales, tanto de quienes asumieron posiciones de liderazgo académico, como de aquellos profesores y auxiliares que - como individuos anónimos - cotidianamente construyeron la universidad como “peones del saber”, retomando la expresión ya mencionada de Sylvie Didou Appetit. Específicamente nos preguntamos, en qué medida la dinámica política nacional incidió en la configuración social de los grupos académicos antes y durante la dictadura. También, qué factores determinaron la construcción de nuevos liderazgos y qué participación tuvo en ese proceso la inscripción de esos nuevos referentes en la dinámica política, tanto a nivel nacional como institucional. Por último, en qué medida el análisis de las trayectorias académicas de esos individuos y grupos nos permite comprender su posicionamiento en el gobierno universitario y su actuación en el proceso de cambio curricular en la Carrera de Ciencias de la Educación.

El texto ha sido organizado en tres apartados. En el primero se abordan diferentes interpretaciones acerca de los efectos de las políticas destinadas a las universidades nacionales, a partir de la intervención dispuesta en agosto de 1974 por el Estado Nacional, teniendo en cuenta las lecturas que realizan tanto actores como analistas sociales del período. En el segundo, se consideran los aportes que analistas actuales de las Ciencias de la Educación han realizado a la construcción de la memoria social acerca de la historia reciente del propio campo. En el tercero, se estudia la conformación de equipos docentes y las condiciones institucionales en el marco de las cuáles se definieron discontinuidades o permanencias de ciertos actores que lograron consolidarse en el gobierno universitario durante la “Dictadura”. Dentro de este apartado, se le destina un espacio al análisis de la formación pedagógica durante el PRN, sus objetivos y orientaciones básicas, así como también, algunos indicios de tensiones y contradicciones dentro de su proyecto formativo. Finalmente, las conclusiones

recuperan los aspectos centrales del análisis y proponen algunas explicaciones y reflexiones.

Las universidades públicas a partir de la intervención “autoritaria” de 1974

En el relato histórico consagrado por diversos analistas sociales (Neiburg, 1988; Barletta y Tortti, 2002; Suasnábar 2004; Buchbinder, 2005), el período que se inicia a partir de 1973, con el breve gobierno democrático de Héctor Cámpora, el proceso de politización y radicalización de los universitarios se profundizó y fue enfrentado tras la muerte del General Perón en julio de 1974, por la presidencia de su viuda, María Estela Martínez. A partir de ese momento, se introdujeron cambios sustantivos en los cuerpos directivos de algunas universidades nacionales, a fin de ajustarlas al perfil conservador y autoritario adoptado por la nueva gestión. El 14 de agosto de ese mismo año asumiría la titularidad del Ministerio de Educación, Oscar Ivanissevich, un médico identificado con los sectores más conservadores del peronismo quien dispuso una nueva intervención de las universidades nacionales.

Siguiendo a Pablo Buchbinder (2005) es posible reconocer varios factores que contribuyeron a difundir e instalar un clima de violencia política en el escenario universitario: la expulsión masiva de docentes, autoridades y el pase a la clandestinidad forzado de militantes que la intervención asociaba con el proyecto político del “camporismo”, el secuestro y desaparición física de miembros de la comunidad universitaria, la resistencia de organizaciones armadas vinculadas a grupos universitarios y el funcionamiento de organizaciones paramilitares y parapoliciales dentro de las instituciones universitarias, entre los aspectos salientes. El vaciamiento institucional y el aniquilamiento de los movimientos de protesta social iniciados en 1974 se profundizarían tras el golpe de Estado de marzo de 1976 con el despliegue de la política represiva y autoritaria impulsada por el PRN. A partir de ese momento, las políticas de “normalización” y “redimensionamiento” del sistema universitario tuvieron entre sus principales propósitos reducir el número de instituciones, carreras y estudiantes inscriptos, procurando favorecer un desplazamiento de las matrículas y la investigación al ámbito privado o extra – universitario. De manera reciente, algunas investigaciones han relativizado los resultados de esas políticas (Del Bello, Barsky y Gimenez 2007) y otras, han abordado de manera particular las características que asumieron en cada contexto institucional. Para el caso de la UNLP, Laura Rodríguez y

Germán Soprano (2009) se concentraron en el análisis de las políticas de redimensionamiento que pretendían modificar los parámetros de acceso de los estudiantes a las universidades. Los resultados expuestos en esa investigación, por un lado, ponen de manifiesto las dificultades concretas de las autoridades de esa Universidad de concretar algunos lineamientos de política, como la implementación de aranceles o la reorientación de matrículas hacia carreras no tradicionales como Derecho o Medicina. Por otro lado, nos invitan a complejizar las perspectivas que construimos acerca de esas políticas, a partir de considerar los efectos específicos que en cada contexto institucional tuvieron las determinaciones procedentes de la dinámica política nacional, reconociendo un lugar central al procesamiento local de esas políticas, desde la resignificación, adopción o resistencia que los actores inscriptos en cada universidad llevan a cabo, activa y cotidianamente.

Retomando las perspectivas consagradas acerca de las políticas universitarias durante la dictadura, podemos reconocer que esos análisis enfatizan los componentes de discontinuidad del orden universitario en los años previos y durante el PRN (Pérez Lindo, 1985; Kaufmann, 2001; 2003) en sintonía con los procesos de reestructuración que se llevaban a cabo en la esfera del Estado, la economía y la estructura misma de la sociedad. También observamos un conjunto de interpretaciones del período (Novaro y Palermo, 2003; Quiroga, 2004) que permiten una caracterización en clave política de los alcances y rasgos que asumió el PRN, con intervenciones específicas en el campo educativo y, particularmente, universitario. Esas investigaciones focalizan el análisis en las mediaciones que han introducido, en distintos momentos históricos, las relaciones de fuerza entre actores y grupos civiles y militares en el diseño y procesamiento de las políticas, tomando distancia de las interpretaciones “estáticas” que sobreestiman la capacidad del régimen militar (Canelo, 2008: 16) para imponer “unilateralmente” y de manera “centralizada” las decisiones de política pública (Soprano y Rodríguez, 2009: 2).

Recuperando esos enfoques, subrayamos la relevancia de conocer los valores, intereses, proyectos, trayectorias y relaciones sociales que conectaron a los representantes del poder político en el Estado Nacional y en agencias específicas, como las universidades, estimulando o no la construcción de consenso social y, consecuentemente, la legitimación política del régimen de facto. Desde esta perspectiva, pretendemos tomar distancia de cierta visión simplificada y de sentido común que asociaría la “llegada” del PRN con el “arribo” a las universidades de actores totalmente

“externos” a esas instituciones, estrechamente conectados a las Fuerzas Armadas, que asumirían el gobierno universitario para desplegar desde allí su política educativa. En cambio, esos trabajos proponen una mirada analítica sobre las actitudes y comportamientos sociales de actores de la sociedad civil, en nuestro caso grupos académicos, y organizaciones que perteneciendo al ámbito universitario estuvieron vinculados al pasado autoritario y que continúan o continuaron activos, dentro del esquema democrático. De allí nuestro interés por incluir en el análisis las continuidades y regularidades de la vida burocrática que explican la participación de individuos y grupos en instituciones universitarias por las posibilidades de ascenso y mejora en su situación laboral, más que por una ferviente adhesión ideológica a los principios del régimen de facto. Acordamos con Daniel Lvovich (2010: 261) cuando plantea que sin desconocer la incidencia de la cultura política autoritaria es necesario hacer visibles las “bases sobre las que el régimen construyó su legitimidad” y “sustentación”. En nuestro caso, ese interés motiva que analicemos las redes sociales que construyeron actores y grupos particulares - la denominada *gente corriente* - que ocuparon posiciones de gobierno en el sistema universitario y favorecieron, aún reconociendo tensiones y contradicciones, la aceptación de las disposiciones gubernamentales. Esos comportamientos no implican que se desconozcan niveles de adhesión política sustentados en una “simpatía ideológica” con el régimen sino que obligan a matizar y complejizar la mirada sobre los procesos de construcción de las “solidaridades políticas” que requería la persistencia de esa cultura política autoritaria. Desde esta perspectiva analítica, la imagen resultante del PRN no puede ser ya la de un régimen “aislado” (275) de la sociedad civil, sino, por el contrario, se lo concibe como un gobierno militar que logró articularse con diversos sectores, grupos y organizaciones sociales que no cuestionaban de manera radical los fundamentos y lineamientos del gobierno y que, en todo caso, formulaban críticas puntuales sobre prácticas específicas.

Entendemos que resulta pertinente señalar la necesidad de conocer y comprender la intervención de esos actores, sus consentimientos, disidencias intelectuales o resistencias a fin de enriquecer el entendimiento y reelaboración que hacemos de nuestro pasado reciente. Ese trabajo analítico, en la perspectiva de Marina Franco y Florencia Levin (2007) nos enfrenta a las complejidades propias del estudio de una historia que está profundamente marcada como ruptura en la experiencia cercana de actores y grupos que son contemporáneos al analista social. De allí que se plantee el desafío ético y político que representa el estudio de un pasado que se actualiza de

manera palmaria en el presente, en la memoria social y política contemporánea. Desde ese reconocimiento, el pasado reciente nos interpela a pensar colectivamente, en marcos o lógicas que trascienden la experiencia individual y se asocian a la construcción conflictiva de memorias en plural, olvidos y silencios, en permanente proceso de reelaboración (Halbawchs, 2005; Da Silva Catela, 2011)

Con el propósito de avanzar en esa perspectiva, en el próximo apartado, proponemos una revisión sintética de los aportes que investigaciones recientes del campo pedagógico han realizado a la comprensión de estos procesos, con particular referencia a la carrera de Ciencias de la Educación.

Memorias de la historia reciente en las perspectivas de analistas actuales de Ciencias de la Educación

Las interpretaciones y construcciones de sentido elaboradas desde el propio campo de las ciencias de la educación en la actualidad enfatizan desigualmente elementos de continuidad y de ruptura en las tradiciones, orientaciones teóricas de la carrera, configuración social de los grupos académicos, entre otros aspectos. Para Myriam Southwell (2003b: 121), uno de los indicadores de esa discontinuidad estaría dado por la elaboración discursiva de los civiles y militares que participaron de las intervenciones gubernamentales durante el PRN. Al respecto, la autora destaca su autopoicionamiento como “actores externos” a la sociedad civil, con capacidad suficiente para “servir y salvar al país” del caos y la guerra desde la nueva legalidad impuesta por el régimen. Particularmente, esta competencia ya se habría puesto en evidencia con la intervención universitaria de 1974, orientada a desmontar las expresiones radicalizadas vigentes hasta ese momento. Estas medidas se profundizaron con el PRN a partir de una serie de políticas destinadas a las universidades que se orientaron a “disciplinar” a la sociedad, a partir de un “contenido ideológico” sustentado en “valores espirituales tradicionales” ligados tanto al catolicismo, como al tecnocratismo.

En el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, Southwell (2003b: 142) argumenta que la reforma del plan de estudios que se implementó en 1978 se orientó por esos propósitos disciplinadores, fundamentando las prescripciones curriculares en una “pedagogía de los valores” ligada a un “personalismo” de fuerte inspiración garciahociana, combinado con ciertos elementos

tecnocráticos. Como ha sido demostrado por diversas investigaciones (Kaufmann y Doval, 1997; Silber y Paso, 2011; Rodríguez, 2011) la influencia de la pedagogía personalista del pedagogo español Víctor García Hoz fue decisiva no sólo a nivel de la producción teórica sino, específicamente, como línea de determinación curricular de la formación docente a nivel superior y universitario durante el período dictatorial. El análisis de las redes de relaciones académicas, profesionales y confesionales de las que participaba García Hoz, particularmente a partir de su adscripción al Opus Dei, permiten comprender el protagonismo que alcanzó como uno de los especialistas convocados por el Ministerio de Educación y el CONICET para participar diversos programas de formación destinados tanto a docentes como a especialistas en Ciencias de la Educación.¹⁵⁷ Como veremos más adelante, la reforma curricular impulsada en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP retomó algunos de los principios básicos de la pedagogía garciahociana, entre los cuáles es preciso destacar el ideal de perfeccionamiento humano que debía orientar el proceso formativo. La intervención de García Hoz en los procesos de cambio curricular que se desarrollaron en nuestro país en esos años explicaría la eficacia social que en su caso tuvo la participación en un conjunto de relaciones sociales académicas y extra – académicas que resultaron cruciales para posicionarlo como un referente confiable por su reconocimiento en la especialidad disciplinar de la Pedagogía (Becher, 2001) pero, sobre todo, por su orientación política favorable al proyecto formativo del PRN.

Desde una perspectiva situada en la institución que es objeto de interés de nuestro estudio, Julia Silber (2011) analizó el quiebre que se produjo en la UNLP y específicamente en el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la FAHCE con la introducción de mecanismos de índole autoritaria por parte de la gestión Ivanissevich en 1974. El análisis de los discursos y prácticas autoritarias que se introdujeron en la mencionada carrera a partir de ese momento constituye el fundamento a partir del cual la autora subrayó líneas de continuidad que imbricaron esa etapa “pre – dictatorial” con la intervención militar instaurada por el PRN. En la misma línea, Mónica Paso (2010: 20) avanzó en una descripción precisa de los mecanismos que implementó la “normalización autoritaria” en la FAHCE a partir del 24 de marzo de 1976 para configurar una planta docente que garantizara el perfil ideológico necesario para refundar el orden social y restaurar la autoridad, desde una concepción social de la

¹⁵⁷Para un análisis detallado de este entramado de relaciones, ver Rodríguez, 2011.

universidad como una “comunidad jerárquica de notables”.¹⁵⁸ Señaló una primera etapa del régimen que se extendió hasta 1978, en la que se implementaron distintas medidas encaminadas a resolver la cobertura de un amplio número de cargos docentes, a partir de las vacantes generadas por las purgas y exoneraciones realizadas durante 1974 y 1975. En un principio, se llevaron a cabo designaciones precarias con el principal objetivo de “no entorpecer” el inicio del ciclo lectivo y, en un segundo momento, se profundizó el reordenamiento institucional a partir de la intervención de estructuras orientadas a estudiar los “antecedentes” de los docentes para determinar su permanencia o no y la implementación de dispositivos de vigilancia y control de las actividades de enseñanza e investigación. Al respecto, en un trabajo antecedente, Silber, Graziano, Paso, Cabulí y Vital (1986) habían mostrado que en las resoluciones de designación de los nuevos profesores se ponderaban, en algunos casos los antecedentes científicos mientras que, en otros, se dejaba constancia de la “falta de antecedentes”, en clara alusión a que habían obtenido el visto bueno de las tres Fuerzas Armadas. A modo de ejemplo, puede señalarse que en la Res. 676/77 se indica que “se iniciaron nuevas investigaciones y estudios de antecedentes, que dieron como resultado una rectificación de la información primaria de acuerdo al siguiente detalle: señorita (...) sin antecedentes e informe catedrático favorable y señora (...), no registra antecedentes”. Las referencias a esas normativas dan cuenta de las variaciones que se registraron en los mecanismos institucionales a partir de los cuáles se legitimaron los patrones de reconocimiento social y se sustentaron los procesos de construcción de liderazgos políticos, académicos u organizacionales. En tal sentido, se resignificó con un valor positivo la “ausencia de antecedentes”, alterando uno de los criterios centrales para la acumulación de prestigio en las organizaciones académicas (Clark, 1983) como lo es la capacidad de un individuo o grupo de reunir evidencias o créditos que den cuenta de su actuación antecedente en la investigación, la producción científica o la enseñanza en el nivel superior (Becher, 2001).

Como resultado de este conjunto de medidas, la intervención “normalizadora” que se desplegó entre 1976 y 1978 logró conformar una planta docente provisoria con cierta estabilidad, que comenzó a mostrar rasgos de consolidación a partir de la política de confirmación de los concursos realizados en períodos anteriores, de acuerdo a los parámetros restrictivos de la normativa vigente en ese momento.

¹⁵⁸Estos lineamientos dan cuenta de la intencionalidad de ajustar las políticas universitarias a las necesidades derivadas de la dinámica política nacional.

En diálogo con las investigaciones antecedentes descriptas que focalizan el análisis en escenarios institucionales particulares, nos proponemos mapear algunos de los efectos específicos que tuvieron las políticas de normalización de las plantas docentes en la Carrera de Ciencias de la Educación a partir de agosto de 1974. Intentaremos articular los datos relevados a partir del trabajo de archivo con las interpretaciones que actores directamente implicados en esos procesos construyen, al momento de analizar sus trayectorias académicas y participación institucional, tanto en la docencia como en el gobierno universitario.

La conformación de equipos docentes en la carrera de Ciencias de la Educación

Silber, Citarella, Fava y García Clúa (2011) analizaron los efectos que tuvo en la carrera de Ciencias de la Educación el quiebre institucional que se produjo en la UNLP a partir de agosto de 1974. Los autores puntualizaban de qué manera, a partir del asesinato de dos funcionarios de la Universidad identificados con la gestión del ministro Jorge A. Taiana, Rodolfo Francisco Achem y Carlos Alberto Miguel, se desencadenó una crisis institucional que determinó el cese de actividades hasta finales de 1974, la renuncia de las autoridades y la asunción de un nuevo rector interventor, Pedro Arrighi. A nivel de las Facultades también renunciaron las autoridades y se conformaron nuevos equipos de gestión. Los mencionados funcionarios se habían desempeñado en los cargos de Secretario de Supervisión Administrativa de la UNLP y Director del Departamento Central de Planificación de la Universidad –DECEPLA-, respectivamente y habían encabezado medidas de protesta contra las intimidaciones y amenazas recibidas por los trabajadores de la Universidad, habiéndose pronunciado públicamente a favor de la renuncia del ministro Ivanissevich.

A juicio de Silber, Citarella, Fava y García Clúa(2011), con la asunción del nuevo interventor se inició un período confuso y tumultuoso signado por la proscripción de actividades políticas, la limitación de buena parte del personal docente interino en todas las unidades académicas y la suspensión de las reformas curriculares efectuadas entre mayo del 73 y noviembre del 74. Entre las medidas salientes que dispuso la intervención de Arrighi en noviembre de 1974 destacamos el reordenamiento de las plantas docentes de cada una de las Unidades Académicas para “normalizar” los cuerpos de profesores, según el interés de “servir a la patria”. Este mandato suponía que se expulsaran a los “grupos y sectores” que habían favorecido la “infiltración marxista”

y “el despilfarro administrativo” en la universidad, y se reencauzara la designación de los docentes, de acuerdo al principio de garantizar perfiles “con mentalidad argentina”, capaces de comprometerse “con las grandes causas nacionales”.¹⁵⁹

En ese contexto, en la FAHCE a partir de la asunción de las nuevas autoridades en diciembre de 1974¹⁶⁰ se iniciaron las acciones para conformar una planta docente que respondiera a los parámetros ideológicos establecidos por la intervención, en consonancia con la política de restauración del orden en las universidades nacionales dispuesta por el Ministro Ivanissevich. En el DCE, a partir del mes de diciembre comenzaron a registrarse limitaciones en los cargos interinos de auxiliares docentes¹⁶¹ y desde marzo de 1975, en los cargos de profesores titulares, por aplicación del Art. 58 de la ley universitaria vigente (Ley 20.654), que declaraba “en comisión” a quienes tuvieran o no designación regular y anulaba los concursos en trámite, a fin de realizar nuevos llamados según los parámetros de esa normativa.

La designación de nuevas autoridades en los Departamentos se realizaría en los meses subsiguientes. En efecto, la nueva Jefe del DCE, la Profesora María Lilia Merzdorf¹⁶², asumiría su cargo a partir de abril de 1975. Su designación puede explicarse a partir de las relaciones sociales de tipo académico y corporativo que mantenía con algunos “viejos profesores” que ganarían protagonismo en esa etapa de la política universitaria, así como también con “jóvenes graduados” que tendrían una significativa proyección política.¹⁶³

Del análisis de su trayectoria, destacamos que ingresó al DCE como “ayudante diplomada con funciones de cátedra” el 14 de mayo de 1969¹⁶⁴ para desempeñar tareas docentes junto a July Bernard de Chaneton, en ese momento, profesora titular de Prácticas de la Enseñanza.¹⁶⁵ Ese vínculo, en la perspectiva de la propia Merzdorf, fue decisivo en su formación reconociendo en la figura de Chaneton un perfil ideológico y profesional que “la marcaría a fuego”. Ya inserta en la Facultad como docente, se

¹⁵⁹ Las palabras señaladas entre comillas corresponden a expresiones textuales del rector publicadas por el Diario El Día, el 27/2/75 y el 1/3/75. (Citados por Silber, Citarella, Fava y García Clúa 2011: 36)

¹⁶⁰ Por Res. CS N° 53 y 793 de la FAHCE del 2/12/1974 se designó a la Dra. Haydée Enriqueta Frizzi de Longoni como delegada interventora de la Facultad y a Miguel Angel Montezanti y a su hijo, Guido Augusto Longoni como Secretarios de Asuntos Académicos.

¹⁶¹ Por Res. CS 23 y 24 de diciembre del 21/11/74 y del 22/11/74, respectivamente, se declaró “en comisión” al personal designado entre mayo de 1973 y noviembre de 1974 y se limitó a todo el personal interino de la universidad.

¹⁶² Res. 576/75.

¹⁶³ Las expresiones entrecomilladas en este párrafo y los siguientes aluden a dichos registrados en la entrevista a María Lilia Merzdorf, realizada por Julia Silber, Maximiliano Fava, Paula Citarella y Noelia García Clúa, en La Plata, el 30 de mayo de 2005.

¹⁶⁴ Res. 567/69.

¹⁶⁵ A partir del 24 de abril de 1970, se desempeñó como jefe de trabajos prácticos en esa cátedra (Res. 321/70)

integraría a la Asociación de Graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (AGHUCE), un nucleamiento que se configuraría alrededor de 1973 y del que participaron profesores con una extensa trayectoria académica y en el gobierno universitario, como es el caso del Profesor José María Lunazzi y otros como Néstor Mazarello, que ganaría protagonismo a partir de 1975. Recordemos que Lunazzi había tenido una trayectoria destacada como militante y dirigente anarquista, alcanzando el cargo de Presidente de la FULP en 1931, y desde 1938 había ocupado el cargo de investigador dentro del Seminario de Ciencias de la Educación y del Laboratorio de Psicopedagogía y Psicología experimental (Graciano, 2008). Esta breve reseña a la trayectoria de Lunazzi como militante y dirigente estudiantil en el movimiento anarquista nos recuerda uno de los rasgos centrales ya descriptos por Lomnitz (1998) acerca de la participación de los estudiantes y de otros grupos de interés, como los graduados, en la construcción de liderazgos políticos y académicos en las universidades latinoamericanas. La participación en organizaciones políticas estudiantiles, en estos casos, termina cumpliendo una función de “entrenamiento” de líderes políticos que, como en el caso de Lunazzi, se había desempeñado como Director del DCE entre 1966 y 1969, entre las gestiones de Nassif y Fernández Lamarra. Por su parte, Mazzarello se desempeñaba como profesor titular ordinario en Didáctica General, desde julio de 1970.¹⁶⁶ A partir del 10 de agosto de 1974 fue designado “Profesor a cargo de Seminario” para el Doctorado de los Profesorados de Correlación”.¹⁶⁷ En 1975 fue Director del Instituto de Psicopedagogía y Didáctica del DCE desde el 1 de julio de 1975¹⁶⁸, en septiembre de 1975 asumió como Subsecretario de Cultura y Educación de la Nación, durante la gestión de Ivanissevich.¹⁶⁹ Hasta ese momento, ocupó cargos de relevancia en el gobierno de la UNLP. Fue Secretario de Supervisión Administrativa hasta su renuncia¹⁷⁰, asesor administrativo del interventor y miembro de la Comisión Especial constituida para elaborar el proyecto de Estatuto de la UNLP, según lo establecido por el artículo 61 de la Ley 20.654 vigente desde marzo de 1974.¹⁷¹

También integraban esa Asociación, jóvenes graduados que mantendrían su inserción institucional sin interrupciones, alcanzando una proyección y protagonismo en

¹⁶⁶ Res. 1076/70

¹⁶⁷ Resol. CS 17/74

¹⁶⁸ Resol. CS 1680/75

¹⁶⁹ Como veremos más adelante, la inscripción de Mazzarello en la dinámica política nacional como funcionario gubernamental en la gestión ministerial nos permitirá comprender algunas valoraciones y juicios por él expresados acerca del proceso de reforma curricular en los profesorados de la FAHCE.

¹⁷⁰ Res. 50/75.

¹⁷¹ Res. 180/74 y Res. 144/74.

la política universitaria a partir de diciembre de 1983. Nos referimos a Graciela Mónica Merino y a José María Chinchurreta quienes asumirían la función como representantes - titular y suplente, respectivamente - por el DCE ante el Consejo Consultivo que se configuró como máximo órgano de gobierno durante la gestión de las autoridades a cargo del proceso de “normalización” de las universidades nacionales, a partir de diciembre de 1983.¹⁷²

A juicio de la propia Merzdorf, fue su vinculación con la AGHUCE la que determinó que la designaran como Jefe del DCE. Como vimos, con anterioridad a su designación como jefe del DCE, Merzdorf contaba con antecedentes en la gestión académica pues había ocupado un cargo de jefe de trabajos prácticos con funciones en ese Departamento desde el 21 de marzo de 1973.¹⁷³ En su relato, rememora a esa asociación de graduados como un “grupo heterogéneo” desde el punto de vista ideológico pero con un punto de coincidencia: a ninguno le “gustaba” que se “mezclara” la “política” con la educación. Entendía que venían de “etapas muy violentas” con mucha “violencia de Estado” y que el desafío era “encontrar otro camino”. En lo personal, Merzdorf señaló su filiación político – partidaria con el Partido Justicialista¹⁷⁴ y destacó que vivió su participación en la dirección del DCE como una “oportunidad como peronista” de hacer un “aporte” desde su profesión, en un sentido “pedagógico” y no “político”. Ampliando este concepto, indicó que, si bien tuvo contacto con otros docentes “peronistas” en el DCE – especialmente, los reincorporados “de la vieja ola del 55” – su intervención en la política universitaria se justificaba, desde su perspectiva, por razones de “política científica” más que de “política partidaria”.¹⁷⁵ En su recuerdo, reconocía la legitimidad constitucional del “gobierno de Isabel” y subrayaba que desconocía todo lo relacionado con el accionar de la Triple A.

Tras la llegada de Merzdorf al DCE se iniciaron las tareas de ordenamiento de la planta docente. Si bien, las limitaciones a profesores titulares de la Carrera habían comenzado en marzo, en los meses subsiguientes se concretó el cese de algunas

¹⁷² Res. 162/84.

¹⁷³ (Res. 192/73).

¹⁷⁴ De origen familiar “humilde”, la propia Merzdorf se definía como una “peronista de familia” que había iniciado su militancia desde un lugar de “resistencia” luego del golpe de 1955.

¹⁷⁵ Nos parece pertinente destacar que aún reconociendo su inscripción en una identidad político partidaria determinada, Merzdorf tomara distancia de esa misma identidad para dar cuenta del posicionamiento que asumía en el gobierno universitario. También creemos que nos recuerda de que la intervención de la lógica político partidaria en la dinámica institucional de las universidades constituye un rasgo saliente de la configuración histórica de las universidades nacionales en Argentina, aspecto no necesariamente atendido por los enfoques organizacionales de tradición anglosajona (Stubrin, 2001)

personalidades con amplia trayectoria académica y política, tanto en la Facultad como en la Universidad.¹⁷⁶ El siguiente cuadro, recoge esos movimientos.

Cuadro N° 4: Docentes limitados entre marzo y julio de 1975

Nombre	Cargo y cátedra	Fecha
Ricardo Nassif	Profesor titular de Pedagogía	25 de marzo
Guillermo Savloff	Profesor titular de Sociología de la Educación	31 de marzo
Beatriz Padula de Nassif	Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología de la niñez y la adolescencia	21 de abril
Norberto Fernández Lamarra	Profesor titular de Política Educacional y Educación Comparada	11 de julio
Berta Perelstein de Braslavsky	Profesor titular de Pedagogía Diferenciada	11 de julio

Fuente: Archivo de Resoluciones de la FAHCE y del CS. Res. N°: 117/75, 154/75, 252/75. Res. CS N° 1341/75 y 1350/75

Las anteriores limitaciones, como se señaló más arriba, respondieron a la aplicación del Art. 58 de la ley nacional vigente para las universidades nacionales. La misma norma, establecía en su Art. 60 las condiciones para la reincorporación de los docentes que hubieran sido “declarados cesantes” por razones “políticas o gremiales” entre el mes de septiembre de 1955 y el 25 de mayo de 1973. Entre ellas, se indicaba el reconocimiento del grado académico que hubieran tenido al momento de su cesantía así como la antigüedad computada hasta la promulgación de la mencionada ley. El siguiente cuadro, sintetiza la situación de los docentes del DCE que resultaron beneficiados por dicha disposición.

¹⁷⁶ En los capítulos 1 y 2 hemos profundizado en las trayectorias académicas y políticas de algunos de estos docentes, particularmente los casos de Nassif, Savloff y Lamarra. Sobre las posiciones e intervenciones intelectuales y políticas de los dos primeros, ver también Suasnábar, 2004.

Cuadro N° 5: Docentes del DCE reincorporados entre junio de 1973 y abril de 1975

Nombre	Cargo y cátedra	Fecha
Adolfo Luis Poncet	Profesor Titular interino, Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciadas actualmente Pedagogía Especial	1 de abril de 1975
Carolita Sierra de Rogati Campos	Profesor titular de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Filosofía Profesor Adjunto, Prácticas de la Enseñanza en Filosofía	1 de diciembre de 1973 1 de marzo de 1975
Francisco Miguez	Profesor Titular de Política educacional y educación comparada	1 de agosto de 1973
Martiniano Juanes	Profesor Titular de Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación	27 de junio de 1973
Martiniano Juanes	Profesor Titular de Pedagogía	1 de marzo de 1975
René Irma González de Ibarra	Profesor Titular de Administración de la Educación, reincorporada en Filosofía de la Educación	22 de abril de 1975

Fuente: Archivo de Resoluciones de la FAHCE. Res. N° 805/74, 374/75, 260/75, 257/75, 482/73, 426/73, 451/75, 223/75 y 707/75

De las reincorporaciones anteriores, destacamos las que beneficiaron a Sierra y a Juanes, por la proyección política y académica que ambos alcanzarían en el DCE. En el primer caso, la Prof. Sierra fue reincorporada al mismo cargo con el que había comenzado su carrera docente, en el mes de julio de 1946, llegando a ocuparlo con “carácter efectivo” a partir de abril de 1947.

Sierra era profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía y Ciencias de la Educación, otorgado por la FAHCE con fecha 22 de octubre de 1942. Su primera experiencia de gestión fue en el nivel medio, donde se desempeñó como directora de la Escuela Nacional Superior de Comercio de La Plata, desde el 16 de marzo de 1965. Del análisis de su trayectoria académica y política luego de su reincorporación se destaca, no sólo su continuidad luego de marzo de 1976 sino, sobre todo, su protagonismo en el gobierno universitario en el ámbito del DCE. Recordemos que Sierra llegó a desempeñarse como Jefe del DCE a partir del 1 de agosto de 1978¹⁷⁷ y mantuvo su cargo hasta diciembre de 1983, momento en que se registró su renuncia.

¹⁷⁷Res. 285/78.

¹⁷⁸Como hemos visto, la limitación de funciones de Sierra fue parte de un proceso de reordenamiento institucional de las universidades nacionales, encarado por el gobierno nacional luego de la reapertura democrática iniciada en ese momento. Sin embargo, esa decisión no significó para la mencionada docente una desvinculación inmediata con la gestión académica. En efecto, si bien renunció a esos cargos ejecutivos, permaneció con funciones de responsable de despacho a cargo del DCE durante los primeros meses de la normalización universitaria, en virtud de ocupar en ese ámbito el cargo de directora del Instituto de Investigaciones Educativas.¹⁷⁹

Su protagonismo institucional queda evidenciado no sólo por su participación en la gestión académica sino también por su intervención en el área de la investigación. Recordemos que Sierra integraría en 1977 la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación (COASCE) del CONICET, encargada de consolidar grupos de investigación pedagógica en el país (Kaufmann, 2001) y también ocuparía el cargo de directora del Instituto de Investigaciones Educativas entre el 1/12/82 y el 1/4/85 (Paso, 2011).¹⁸⁰ Recordemos que, dentro de las acciones de promoción de la investigación pedagógica, en 1977 el CONICET lanzó una convocatoria para cubrir 30 becas de perfeccionamiento para graduados en Ciencias de la Educación, orientada a ampliar la masa crítica de los futuros investigadores y a mejorar los niveles globales de formación de los graduados como especialistas en educación (Kaufmann y Doval, 1997). Por la UNLP quedaron seleccionadas María Cristina Michelotti, María Esther Elías y Graciela Benavent. Dicha beca exigía tener una actividad docente en alguna cátedra universitaria y motivó la incorporación de las dos últimas a cargos docentes del DCE, particularmente a la cátedra de Pedagogía. Michelotti, como vimos, ya se desempeñaba como docente en dicho curso.

En el caso de Martiniano Juanes, como hemos visto, fue nombrado en el cargo de Profesor Titular de Pedagogía el 1 de marzo de 1975 de acuerdo a la política de reincorporación de profesores exonerados en 1955. Recordemos que Juanes se había graduado como Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialidad Filosofía y Ciencias de la Educación (UNLP) otorgado el 22 de agosto de 1946 e integraba la

¹⁷⁸Res. 607/83.

¹⁷⁹Res. 628/83.

¹⁸⁰La descripción de las redes de relaciones académicas y profesionales de Sierra dan cuenta de su posicionamiento no sólo en el gobierno universitario sino también en organismos estatales como el CONICET con una participación central en la definición de la política científica nacional. En este caso, al igual que en el de Mazzarello, es evidente que el reconocimiento social que Sierra logró acumular tanto en el ámbito universitario como fuera de él reforzaron sus posibilidades de acrecentar los beneficios de participar y circular por ambas agencias estatales (Bourdieu, 2008)

planta docente de la FAHCE pues en noviembre de 1973 había “quedado sin efecto” dicha separación del cargo por hallarse comprendido dentro de lo establecido por la Res. 164/73 del Ministerio de Educación¹⁸¹ que posibilitaba el retorno a la universidad de los profesores que “por razones políticas” habían sido dejados fuera de sus cargos en 1955. La inserción de Juanes en la carrera había comenzado en abril de 1947, momento en que se lo designara como Profesor por concurso de Metodología y práctica de la enseñanza en Ciencias de la Educación, luego Didáctica Especial y práctica de la enseñanza en Ciencias de la Educación, cargo que ocupó hasta su cese en noviembre de 1955.¹⁸²

A partir de 1975, una vez que se le asignó el cargo de Profesor Titular de Pedagogía, la figura de Juanes comenzó a ganar protagonismo y su inserción se proyectó más allá de esta cátedra para cumplir funciones de coordinación académica de todas las prácticas de enseñanza de los profesorados de la Facultad. En efecto, en abril de 1975¹⁸³ se dispuso una reorganización de esos espacios curriculares, bajo el supuesto de que la “misión primordial” de esa Unidad Académica era la “capacitación para la enseñanza”. Así, se definió una coordinación general de las prácticas que estuvo orientada a centralizar las gestiones y unificar los criterios académicos de una institución que se reconocía, a sí misma, como “puramente formativa de profesores”. Con esta designación, Juanes volvía a desempeñarse en el espacio de las prácticas, área en la que había iniciado su carrera docente, como vimos, en 1947. Su continuidad en ambos espacios curriculares tras marzo de 1976 y su desempeño en actividades de investigación en el DCE, así como su designación como profesor consulto son algunas de las evidencias de esta proyección académica y política en la carrera hasta su limitación en abril de 1984 como consecuencia de la “política de reparación académica” de la normalización.¹⁸⁴

Hasta aquí, hemos visto de qué manera, a partir de 1974 se conformaron nuevos liderazgos académicos y políticos a partir de dos procesos prácticamente simultáneos: la exoneración de reconocidos referentes y de docentes que habían participado activamente de otros proyectos de universidad y la designación de profesores con perfiles afines a la política de restauración del orden, que habían sido reincorporados y relegitimados para ocupar posiciones estratégicas en el gobierno universitario. De los

¹⁸¹Res. 1433/73 de la UNLP.

¹⁸²Res. 111/55.

¹⁸³Res. 248/75.

¹⁸⁴Res. 175/84.

testimonios que pudimos recoger¹⁸⁵, es posible hipotetizar que a partir de 1976 se registraron cambios significativos en la dinámica del DCE. De ser figuras “prácticamente desconocidas” por parte de los docentes de la Carrera, los nuevos referentes institucionales – Sierra, Juanes y Mazzarello – pasarían a un lugar privilegiado en el “manejo” de los asuntos académicos y políticos del Departamento.¹⁸⁶

En la Facultad también se registraron cambios significativos en el clima institucional a partir de un proceso de reconfiguración que, como vimos, comenzó en 1974: de ser un espacio expresivo de la politización generalizada, del “estado asambleario permanente” que en determinados momentos llevaba a la interrupción de las clases porque “la revolución estaba ahí nomás”, por donde circulaban infinidad de grupos, algunos de ellos “armados”, se pasó luego de la intervención de 1974 y ya en 1975 a otro estado de cosas; la Facultad se “convirtió” en un “lugar vacío”. Los recuerdos y testimonios resultan coincidentes en presentar una imagen institucional elocuente: una institución sin docentes - por las exoneraciones masivas de 1974 y la necesidad de dar cobertura de cargos a cátedras enteras¹⁸⁷ - y sin alumnos. La ausencia de los estudiantes puede explicarse en razón del cese de actividades administrativas y académicas dispuestas en toda la universidad entre octubre y diciembre de 1974, tras los mencionados atentados contra Achem y Miguel, así como también por el cierre del Comedor Universitario, condiciones todas que atentaban contra la continuidad de los estudios y la permanencia de los alumnos en la ciudad de La Plata.¹⁸⁸

A esta altura del análisis, creemos que vale la pena echar una mirada al conjunto de la planta docente de la Carrera a los fines de determinar movimientos de ingreso a las cátedras que nos permitan aproximarnos a las maneras en que se fueron reconfigurando los grupos académicos en esos años previos al último golpe de Estado. El análisis de las trayectorias académicas, así como también los desplazamientos en la jerarquía de cargos

¹⁸⁵Al respecto, es preciso indicar que algunos docentes del DCE a los que contactamos en reiteradas oportunidades para solicitar una entrevista no contestaron nuestra petición, desconociendo hasta el momento, las razones de su falta de respuesta.

¹⁸⁶En el recuerdo de algunos docentes de la carrera, Sierra, Juanes y Mazzarello no ocupaban una posición “visible” en la carrera”, aunque a partir de 1978 el DCE sería “manejado” por ellos. Entrevista N° 5 a Julia Silber, el 5 de junio de 2010 y a Graciela Benavent, el 6 de abril de 2011, ambas en La Plata.

¹⁸⁷Cabe destacar que a partir de 1975 se registran resoluciones para la designación en cargos interinos a grupos de profesores y auxiliares de cátedras enteras que, en apariencia, con contaban hasta ese momento con cargos vigentes. Tal es el caso de las resoluciones 451 a 454 del 10 y 11 de julio de 1975 por las que se designa un total de veinticinco docentes.

¹⁸⁸Entrevista N° 5 a Julia Silber, el 5 de junio de 2010 y a Graciela Benavent, el 6 de abril de 2011, ambas en La Plata. También a María Lilia Merzdorf, realizada por Julia Silber, Maximiliano Fava, Paula Citarella y Noelia García Clúa, en La Plata, el 30 de mayo de 2005.

de las cátedras nos brindará nuevos insumos para comprender los efectos que tuvieron las políticas de normalización encaradas antes y durante el PRN.

La información relevada permite construir al menos dos agrupamientos analíticos:

- Docentes que ingresaron a la planta docente con anterioridad al 24 de marzo de 1976 y que tuvieron continuidad, al menos hasta 1978.
- Docentes que fueron designados con posterioridad a la mencionada fecha y que alcanzaron, en la mayoría de los casos, continuidad inclusive luego de iniciada la normalización democrática en diciembre de 1983.

Para facilitar la lectura, se presenta un cuadro que describe las trayectorias académicas de los actores implicados en este proceso de reestructuración de la planta docente de la Carrera de Ciencias de la Educación.



Universidad de
San Andrés

Cuadro N° 6: Trayectorias académicas en Ciencias de la Educación a partir de 1974¹⁸⁹

Condición	Nombre, cargo, cátedra y fecha de movimiento (ingreso/egreso)
Ingresan antes de 1976	<p>Dino Guido Parodi, Profesor Adjunto de Historia de la Educación General, a partir del 7 de abril de 1975; Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación a partir del 1 de junio de 1976; Profesor Titular, a partir del 20 de septiembre de 1978; Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación, a partir del 17 de abril de 1978.</p> <p>Elsa Rosa Compagnucci, Ayudante Diplomado, Psicología de la Educación, 1 de marzo 1975 a 1 de febrero 1976 y del 1 de junio de 1976 al 31 de diciembre de 1976, Ayudante Diplomado con funciones en el Departamento de Ciencias de la Educación, desde el 16 de mayo de 1984.</p> <p>Ester Josefa Tosoni, Ayudante Diplomado de Introducción a las Ciencias de la Educación, del 1 de junio de 1975 al 28 de febrero de 1976 y Profesor Adjunto de Pedagogía hasta su limitación el 1 de marzo de 1984. A partir de ese momento, se reincorpora al cargo de Ayudante Diplomado esa misma cátedra.</p> <p>Graciela Mónica Merino, Coordinadora General de la Sección de Correlación, desde el 1 de mayo de 1974; Ayudante Diplomado, Introducción a las Ciencias de la Educación, desde el 1 de junio de 1976; Ayudante Diplomado, Pedagogía Especial desde el 1 de abril de 1977, Profesor adjunto a cargo, Didáctica especial y práctica de la enseñanza en Ciencias Biológicas, desde el 1 de junio al 31 de diciembre de 1977.</p> <p>José María Minellono, Ayudante Diplomado, Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación desde el 1 de agosto de 1974; como Profesor adjunto a cargo de Historia de la Educación Argentina y Americana es sancionado en el 7 de noviembre de 1977 por inasistencias a clase y a la reunión de claustro, el 10 de noviembre de 1977 es limitado en su cargo por irregularidades reiteradas en la prestación de sus servicios.</p> <p>Julia Lubercio de Bachiega, Ayudante Diplomado, Psicología de la Educación desde el 1 de abril al 31 de marzo de 1973, desde abril a diciembre de 1974, desde el 1 de marzo 1975 a 1 de febrero 1976, Profesor Titular de Psicología de la Educación, desde el 1 de abril al 31 de diciembre de 1978. Continúa en el cargo hasta su cese el 13/2/84.</p> <p>Leonor Derosa, Ayudante Diplomado, Didáctica de las enseñanzas pre-primaria y primaria 22 de julio de 1973 y por dos años; Profesora Titular, Didáctica de las Enseñanzas Media y Superior a partir del 1 de julio de 1976; Profesor adjunto a partir del 1 de agosto de 1984.</p> <p>Lilia Delia Rossi de Cueto Rúa, Ayudante Diplomado, Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación desde el 1 de abril de 1973; a partir del 1 de mayo y hasta el 31 de marzo de 1974; Jefe de Trabajos Prácticos de Introducción a las Ciencias de la Educación, a partir del 1 de junio de 1975 al 28 de febrero de 1976, Jefe de Trabajos Prácticos de Pedagogía, a partir del 28 de abril de 1977, Profesor Adjunto de Pedagogía, a partir del 1 de junio de 1978, Profesor Titular de Pedagogía hasta el 1 de marzo de 1984 momento en que se la reintegra como Profesor Adjunto de la misma cátedra.</p>

¹⁸⁹No han sido consideradas las trayectorias académicas de los docentes que discontinuaron su inserción institucional a partir de 1974 con el fin de concentrar nuestra atención en aquellos que conformaron la planta docente de la Carrera desde ese momento.

Liliana Graciela Furman, Ayudante Diplomado en Didáctica de las enseñanzas media y superior a partir del 10 de julio de 1975 y hasta el 31 de diciembre de 1978. Con posterioridad es designada Jefe de Trabajos Prácticos y el 24 de julio de 1984 la designan Profesora Adjunta de la misma cátedra.

Mabel Ruth Lerate, Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica de las enseñanzas media y superior a partir del 1 de junio de 1973 Ayudante Diplomado de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Filosofía a partir del 1 de enero de 1976, Profesor adjunto a cargo de Filosofía de la Educación a partir del 1 de junio de 1976. Renuncia a ese cargo el 1 de marzo de 1984.

María Sara Albarracín, Asesor técnico, Departamento de Ciencias de la Educación a partir del 1 de febrero de 1975, Profesor Titular de Administración de la Educación a partir del 1 de julio de 1976.

Marta Argelina Campayo, Jefe del Departamento Ciencias de la Educación a partir del 1 de mayo de 1968, Prof Adjunta interina a partir del 1 de marzo de 1975, Profesor titular de Didáctica de las enseñanzas media y superior a partir del 22 de junio de 1977 hasta el 5 de julio de 1977.

Marta Clelia Cánepa, Ayudante Diplomado de Política educacional y educación comparada a partir del 1 de junio de 1975 hasta el 31 de diciembre de 1977.

Nélida Susana Contino, Ayudante Diplomado de Didáctica de las enseñanzas media y superior, desde el 10 de julio de 1975 hasta el 31 de diciembre de 1978. El 14 de septiembre de 1984 volvió a ser designada en ese cargo.

Rosa Irma Iocco de Giúdice, Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología I a partir del 1 de abril de 1975, Profesor adjunto a cargo de Psicología de la Educación a partir de marzo de 1977, hasta su renuncia el 17 de junio de 1977.

Pura Saturnina Sanchez de Ambrosis, Profesor adjunto de Didáctica de las Enseñanzas Media y Superior, a partir del 1 de marzo de 1975 hasta el 31 de diciembre de 1978.

Docentes que
ingresan después de
marzo de 1976

Carlos Propile Luis Spagazzini Ayudante Diplomado de Pedagogía especial a partir del 15 de junio al 31 de diciembre de 1977, Profesor adjunto de Pedagogía Diferenciada hasta el 22 de abril de 1985.

Juan Antonio Stomo, Jefe de Trabajos Prácticos de Política educacional y educación comparada y Profesor Titular hasta el 31 de diciembre de 1984.

Myrna Ethel Rebullida, Profesor adjunto a cargo de Psicología de la Educación a partir del 1 de agosto de 1977.

Alfredo Julio Rae, Profesor adjunto de Pedagogía Especial a partir del 1 de julio de 1976 y Profesor Titular hasta el 22 de abril de 1985. También, Profesor adjunto de Biología para la Educación a partir de abril de 1978.

Luisa Martha Spath de Aluju, Ayudante Diplomado de Pedagogía, a partir del 1 de octubre de 1977.

Cristina Luisa Michelotti, Ayudante alumno de Pedagogía, marzo de 1976, Jefe de Trabajos Prácticos a partir de junio de 1976 y hasta marzo de 2003.

Nelly Noemí Estela, Profesor adjunto a cargo de Didáctica de las enseñanzas pre – primaria y primaria, a partir del 1 de abril de 1978.

Fuente: Archivo de Resoluciones de la FAHCE. Res. N° 407/76, 454/75, 165/75, 453/75, 102/84, 103/84, 244/74, 331/76, 661/76, 158/77, 276/77, 586/74, 597/77, 290/73, 529/74, 451/75, 453/75, 57/78; 283/73, 437/73, 454/75, 101/84, 102/84, 312/73, 13/76, 512/76, 309/75, 630/76, 477/68, 261/75, 244/77, 394/77,

453/75, 531/76, 426/73, 105/75, 248/75, 304/77, 298/75, 296/77, 293/77, 322/77, 183/85, 309/77, 642/84, 327/77, 346/77, 655/76, 469/77, 37/78, 57/78, 59/78, 68/78, 131/78, 158/78, 327/78 79/84, 360/84, 126/84, 462/84, 182/85.

A partir de la información presentada, es posible realizar las siguientes consideraciones:

- Si se tienen en cuenta los procesos de exoneración, reincorporaciones y designaciones efectuadas a partir de agosto de 1974, los datos reunidos evidencian que la configuración de la planta docente de Ciencias de la Educación que se desempeñaría durante el PRN fue un proceso que comenzó en los años previos al golpe de Estado de 1976.

- Además de los liderazgos académicos asumidos por los actores que cumplieron funciones de gobierno durante el Proceso, se destaca la emergencia de un grupo de “nuevos profesores” que pasan del cargo de menor categoría para los auxiliares docentes, ayudantes diplomados, al de mayor rango jerárquico de las cátedras como profesores titulares o profesores adjuntos a cargo.¹⁹⁰ Entendemos que estos “pasajes” resultan significativos pues marcan el funcionamiento de una estrategia para la conformación de las plantas docentes adoptada en una primera etapa de la intervención universitaria de marzo de 1976. De acuerdo al análisis que propone Mónica Paso (2010: 4) se trató de la implantación de “dispositivos de vigilancia” orientados a cubrir las designaciones docentes en esa etapa “germinal” del régimen. En efecto, a partir de la Resolución N° 662/76 se crearon en cada una de las Facultades comisiones encargadas de reunir los antecedentes de los docentes y efectuar propuestas al interventor quien se reservaría la potestad de aceptarlas o rechazarlas. Esta situación explicaría los movimientos registrados en la trayectoria de algunos de los docentes que asumieron funciones de conducción como profesores titulares o adjuntos de la Carrera. Quizás el caso más destacable de crecimiento, en materia de su carrera política y académica de un actor, sea el de Elder Daniel Evans que llegó a desempeñarse como decano de la FAHCE hasta su renuncia en diciembre de 1983¹⁹¹ habiendo ingresado a la planta docente de la Facultad como ayudante alumno de Fonética y Fonología Inglesa II y en Lengua Inglesa III en mayo de 1975¹⁹².

¹⁹⁰ Destacamos que este mismo fenómeno que fue observado por Carolina Kaufmann (2001: 110) en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNER

¹⁹¹ Res. 635/83.

¹⁹² Res. 308/75.

- Más allá del momento en que se registra el ingreso a la planta docente, buena parte de los casos analizados evidencian una significativa continuidad, no sólo tras marzo de 1976, sino también, luego de la normalización democrática encarada por el gobierno nacional en diciembre de 1983.

El apartado siguiente avanza en una descripción de los enfoques y orientaciones asumidos en la formación pedagógica a partir de las reformas curriculares implementadas en 1978 en la FAHCE.

La formación pedagógica durante el PRN: orientaciones, objetivos y contradicciones

La formación pedagógica en la Carrera de Ciencias de la Educación y en todos los profesorados de la FAHCE sufrió tempranamente los efectos de la intervención universitaria que, desde fines de 1974 recrudesció las medidas orientadas a restituir el normal funcionamiento de la Universidad, tras el cese de tareas de casi tres meses de ese año, ya mencionado. Entre ellas, destacamos la disposición de suspender las modificaciones que se hubieran introducido en los planes de estudios de las Facultades entre mayo de 1973 y noviembre de 1974.¹⁹³ Estas acciones, a juicio de Silber (2011), resultaban indicativas de la introducción de mecanismos de índole autoritaria que, en cuanto a los programas y planes de estudios, representarían una discontinuidad de las orientaciones vigentes hasta ese momento. La formación pedagógica que se configuraría a partir de los nuevos referentes académicos legitimados desde 1975 mostraría los signos de la “despolitización” que propugnaba la gestión de gobierno de entonces y el vaciamiento de los contenidos sustantivos de la especialidad. Nos parece sugerente, contraponer esta visión con el testimonio que brindaba la Jefe del DCE entre 1974 y 1976, Merzdorf, quien señalaba ese mismo aspecto pero destacando como rasgo positivo, precisamente, la decisión de modificar la formación procurando una profunda desvinculación entre la política y la pedagogía. En efecto, desde su punto de vista, la “mezcla” de la política con la educación había sido la responsable del desenlace violento que había llevado a la universidad a un clima de “muchas bombas”, que no se correspondía con las “verdaderas” misiones y funciones que socialmente debía cumplir la institución. Su punto de vista, coincidente con el de la gestión de gobierno de ese momento, reivindicaba, en cambio, el carácter “netamente científico” que debía primar

¹⁹³Res. CS 11, del 7 de enero de 1975.

como criterio definitorio de la formación pedagógica que impartía la Facultad. Desde esa línea, se revisaron los programas y planes de estudios y se sugirieron ajustes orientados a eliminar los contenidos políticos y político – partidarios que pudieran desvirtuar el propósito central del proyecto académico institucional. No obstante, en la percepción de algunos auxiliares docentes que cursaron la Carrera entre el año 1972 y 1975 y que se insertaron como docentes a partir de ese momento, los rasgos que asumió la formación docente en la Facultad, en general y en Ciencias de la Educación, en particular, ponían de manifiesto una profunda “devaluación” de la rigurosidad y exigencia que había caracterizado la formación académica hasta ese momento, adquiriendo rasgos más propios “del nivel secundario” que del universitario.¹⁹⁴

Tras marzo de 1976, la política curricular llevada a cabo por las autoridades educativas nacionales del PRN encaró un proceso de revisión y reforma de los planes de estudios de las carreras de Ciencias de la Educación que brindaban las universidades nacionales. A instancias de la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación del CONICET, ya mencionada, integrada, entre otros, por Carolita Sierra de Rogati Campos, una referente académica de La Plata que asumiría la gestión del DCE en 1978, se llevaron a cabo una serie de acciones destinadas a modificar la formación de los graduados universitarios en el área educativa. Entre ellas, Kaufmann y Doval (1997) destacan la convocatoria a una serie de especialistas, entre los que se encontraba Víctor García Hoz, para que brindaran conferencias y cursos de posgrado, a fin de favorecer la elaboración de propuestas de reforma curricular.

En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, dicha modificación se hizo efectiva en 1978. De acuerdo al análisis que sobre esta reformulación proponen Silber, Paso y Garatte (2002), si se considera la dinámica de exclusión/ inclusión de disciplinas, temas, autores y corrientes de pensamiento, con relación al plan de estudios anterior (1970), es posible inferir qué relaciones enlazaron a ese nuevo currículum con determinadas líneas filosóficas e ideológico - políticas de un proyecto social.

De la comparación de la tabla de equivalencias entre ambos planes, se sigue que el de 1978 se organizó según una estructuración formal de cinco años de duración, veinticuatro materias, sin presentar diferencias significativas en la denominación de las asignaturas que se mantuvieron. Ejemplo de esa continuidad, se advierte en la

¹⁹⁴Entrevista a Graciela Benavent, el 6 de abril de 2011 en la ciudad de La Plata.

asignatura “Administración de la Educación” que había sido creada en 1970 a partir del influjo de las corrientes del planeamiento de la educación, como vimos anteriormente. En este caso, el curso se mantuvo con el agregado “y de las instituciones escolares”.¹⁹⁵

En cambio, la supresión/creación de asignaturas permitiría observar las modificaciones más significativas. Particularmente se eliminaron los cursos de Introducción a las ciencias de la educación, Introducción a la Historia, Sociología General e Historia Argentina General. Y también, se incorporaron las siguientes asignaturas: Introducción a la Literatura, Seminario de Técnicas de Investigación Psicopedagógica, Orientación Educativa y Profesional y Pedagogía Experimental. Siguiendo con esta perspectiva de análisis, el reemplazo de las cuatro asignaturas que conformaban el primer ciclo en el plan anterior y proporcionaban encuadres generales (histórico, social, contextual y pedagógico) y su reemplazo por materias de carácter psicopedagógico y científico-experimental, ponían en evidencia una forma de intervención en la “memoria pedagógica institucional”¹⁹⁶, a partir del recorte en áreas significativas de la cultura profesional, y de la creación de nuevos espacios curriculares que enfatizarían los rasgos propios de las pedagogías “espiritualistas y funcionalistas”.

Con relación a la influencia de las corrientes espiritualistas, como ya hemos señalado, algunos de los principios y categorías propias de la pedagogía de los valores y de la educación personalizada, se constituyeron en el sustento ideológico de buena parte de las reformas curriculares implementadas en las carreras universitarias de educación. En el caso particular del Plan de Estudios 1978 de la UNLP, destacamos el siguiente fragmento de la fundamentación:

...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).

La definición anterior, retoma la concepción de educación que sostuvo García Hoz, en el sentido de concebirla como una instancia orientada al “perfeccionamiento de

¹⁹⁵ Expdte. 500-24347/78.

¹⁹⁶ Los autores definieron a la “memoria pedagógica” como “una de las formas como se manifiesta la memoria colectiva” (...) “refiere a la construcción paulatina de formas culturales –significados, valores y orientaciones- cuyos elementos explícitos, vislumbrados u ocultos fueron perfilando una cierta identidad institucional de la Carrera(Silber, Paso y Garatte, 2002: 1).

la esencia del hombre”, en la búsqueda y desarrollo del “hombre esencial”.¹⁹⁷ En esta búsqueda del proceso perfectivo, desde una antropología pedagógica esencialista y ahistórica, a juicio de Kaufmann y Doval (1997), exponía el carácter netamente espiritualista de su orientación, por cuanto se propugnaba una concepción de la realidad de naturaleza espiritual sobre la que se asentaba el hecho educativo. En ese sentido, la función principal de la educación era la de colaborar en el desarrollo de las “potencialidades germinales” de los individuos, a partir del contacto intuitivo entre el docente y los alumnos, propiciando un “acompañamiento” en la búsqueda del “conocimiento superior” que es, indudablemente, un asunto de carácter “espiritual”.

Una de las innovaciones introducidas a partir de la reforma curricular de 1978 en la FAHCE fue la incorporación del curso de Pedagogía a todas las currícula de formación docente de la institución. Tal como lo exponía el profesor titular a cargo del curso en ese momento, Martiniano Juanes, la inserción de ese curso buscaba que los alumnos

[consolidaran] una construcción mental integrada y coherente, con espíritu vivencial, sobre la realidad educativa, esclarecida en sus fines valorativos, sólida en el saber filosófico, científico y técnico”. El curso de Pedagogía asumía que “la educación es evidente en el hombre. Se patentiza en su personalización. (Juanes, 1980: 1)

Con estas definiciones, Juanes inscribía su propuesta pedagógica en las coordenadas teóricas de la educación personalizada, con una orientación abiertamente “espiritualista” en la consideración tanto del sustento teórico que pretendía aportar el mencionado curso como del tipo de aproximación a la realidad educativa que buscaba propiciar.

Este compromiso teórico e ideológico se ponía en evidencia, al considerar la bibliografía que Juanes incorporaba en cada una de las unidades didácticas, destacándose, como resulta esperable, la presencia de Víctor García Hoz. Desde la perspectiva suscripta por Silber *et al* (2002) la selección de autores y contenidos en ese programa ponía en evidencia el anclaje del enfoque de Juanes en ciertos aspectos solidificados en la producción cultural legítima del pasado, que resultaban coherentes con los “rasgos perennialistas” propios del autoritarismo dominante en esos años.

¹⁹⁷Estos conceptos son expuestos por Víctor García Hoz en una variedad de textos, entre los cuáles destacamos la definición que el mismo dio a la expresión “educación personalizada”: “[resume] las exigencias de la individualización y de la socialización educativas [entendiendo] que constituye la educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos. La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria.” (García Hoz, V. Educación Personalizada, Buenos Aires, Kapelusz. 1981: 16).

Si nos detenemos a analizar el contenido que componía las distintas unidades didácticas del curso de Pedagogía, destacamos el carácter inespecífico y prácticamente desdibujado con relación al alcance y límites de la disciplina. En efecto, los contenidos del curso cubrían algunos aspectos esperables en un curso de Pedagogía, como los referidos a la “Educación y su problemática” o la unidad dedicada al tratamiento de los problemas epistemológicos de la disciplina. Pero también, abarcaban una multiplicidad de cuestiones, entre las que podemos mencionar la influencia de los factores biológicos en la educación, con expresa mención al servicio médico escolar, el análisis de los factores psicológicos en la educación, entre los que se incluían las edades evolutivas. Otros indicadores de ese perfil “desdibujado” de la asignatura lo constituían, desde nuestra perspectiva, los contenidos relativos a la sociología de la educación o los que abordaban temas de pedagogía experimental en la misma unidad en la que se trataban tópicos de historia de la educación u otras referidas a la organización y administración educativa y a política y legislación escolar. Ese amplio y diversificado abanico de conceptos y categorías vinculadas a una variedad de disciplinas dentro del vasto repertorio de las denominadas “ciencias de la educación” nos llevan a interrogarnos acerca del perfil que asumía este curso que, según correspondía, debía cubrir los contenidos propios de la Pedagogía.

Una interpretación circumscripita al período histórico dictatorial nos llevaría a considerar la propuesta programática de Pedagogía de Juanes como una respuesta a las necesidades formativas de la reforma curricular de 1978, contribuyendo desde una versión *sui géneris* de la disciplina al proyecto académico que se desprendía del plan de estudios aprobado ese mismo año. Sin embargo, la lectura atenta de todos los programas de Pedagogía a cargo del mencionado docente, correspondientes a los ciclos académicos 1977 a 1981 y el de 1983 que fue dictado por quien se había desempeñado hasta ese momento como profesora adjunta, Lilia Delia Rossi de Cueto Rúa, ponen de manifiesto una notoria estabilidad en los objetivos, contenidos y bibliografía sugerida como lectura obligatoria para los estudiantes. No obstante, es preciso señalar que se registra un programa de Pedagogía a cargo de Martiniano Juanes con anterior a su exoneración en 1955, correspondiente a ese ciclo académico que muestra un perfil más netamente filosófico y pedagógico. Subrayamos una unidad de ese programa dedicada a la evolución de las ideas pedagógicas en Argentina que aborda, específicamente, dos tópicos que dan cuenta de la adscripción político partidaria del mencionado docente: la educación justicialista y la educación en el segundo plan quinquenal del gobierno.

Si volvemos a considerar globalmente la formación de los pedagogos, es preciso señalar que la lectura - en clave espiritualista - de las orientaciones de las reformas curriculares introducidas en las carreras de Ciencias de la Educación de las universidades nacionales, podría llevarnos a pensar que ese proceso de cambios de planes de estudios se realizó sin fisuras ni conflictos, dentro de cada una de las instituciones en las que se impulsaron esas modificaciones. Sin embargo y volviendo a una mirada situada en el caso particular del DCE de la UNLP, una revisión más profunda de los documentos y presentaciones que se realizaron a propósito de los procesos de reforma de todos los planes de estudios de las carreras de profesorado de la FAHCE nos permite desmentir, rápidamente, esa interpretación cohesiva y sin tensiones. En especial, si consideramos al mismo tiempo, las orientaciones teóricas y conceptuales de las reformas curriculares junto a las condiciones sociales, los actores que intervinieron, las posiciones que ocupaban en el debate curricular, entre otros aspectos. En ese sentido, recuperamos una serie de notas elevadas por Néstor A. Mazzarello en marzo de 1979¹⁹⁸, a la entonces Jefe del DCE, Carolita Sierra de Rogati. En ellas, el mencionado docente, solicitaba su elevación a las máximas autoridades de la FAHCE de un conjunto de “reflexiones y sugerencias” acerca de la formación docente en ese ámbito institucional. En ellas, expresaba su preocupación por la reforma pedagógica que se había sustanciado en todos los profesorados de la Facultad, así como también por el papel que había desempeñado el DCE en ese proceso de modificaciones curriculares. Asimismo, situaba sus reflexiones en una serie de fundamentos que su juicio la institución debía tener en cuenta al momento de encarar cambios en los planes de estudios de las carreras que allí se impartían. Señalaba la necesidad de atender las “finalidades superiores” establecidas por la “política educativa nacional”, los fines de la universidad, los objetivos específicos de la Facultad y los requisitos para el ejercicio profesional de la docencia, contenidos en los estatutos docentes, tanto de nivel nacional, como provincial. Tomando en consideración esos criterios, Mazzarello denunciaba “distorsiones” en la estructura pedagógica institucional de ese momento. En particular, indicaba que para lograr una formación científica que fuera a la vez “específica y actualizada”, se requería el cumplimiento de ciertos “núcleos curriculares” legitimados por las normas vigentes tanto a nivel nacional como internacional que, desde su punto de vista, no resultaban debidamente atendidos por los planes de estudios diseñados en la FAHCE. A su vez,

¹⁹⁸Las expresiones entrecomilladas de este apartado se corresponden con referencias textuales extraídas de las mencionadas notas, disponibles en el Legajo de Néstor Mazzarello, en la Oficina de Personal de la FAHCE.

valoraba como “insuficiente” la fundamentación que brindaban esos planes para afrontar las exigencias científicas y tecnológicas derivadas del ejercicio del rol. En esas circunstancias la institución terminaba “evadiendo” una de sus responsabilidades principales, relacionadas con la formación docente, desatendiendo no sólo los requerimientos profesionales sino también la propia tradición universitaria, característica de la UNLP.

Con el propósito de fundamentar un diagnóstico tan crítico de los nuevos planes de estudios aprobados y documentados en el Expediente 500-24.347/78, Mazzarello remitía su análisis a la descripción de la cantidad de materias pedagógicas que presentaba cada uno de los profesorados, con relación al total de cursos requeridos para cada una de las carreras de profesorado. Vale mencionar que incluía en esa presentación las currícula correspondientes a los profesorados en Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas, Ciencias Médicas, Ciencias Biológicas, Química, Física y Fisicomatemáticas, como así también el profesorado de Psicología y Bellas Artes. En el caso particular de esta última carrera, señalaba con preocupación que la formación pedagógica básica de los futuros graduados era determinada por la Facultad homónima sin contar con la intervención de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. De la comparación de las cargas horarias que en cada plan, Mazzarello concluía que resultaba “escaso o insuficiente” el peso que ocupaban las asignaturas “pedagógicas” en el conjunto de la formación docente en, por lo menos, cinco carreras de profesorado en las que había identificado que dicho tramo representaba una proporción inferior al 13% del total de cursos que componían cada currícula. Asimismo, planteaba que dicha distribución no hacía más que poner de manifiesto un “desajuste” entre los criterios de formación tenidos en cuenta para la obtención de títulos equivalente, en cuanto a la responsabilidad profesional que cabía a cada uno. Por otra parte, destacaba que la selección de las materias de formación docente básica evidenciaba una “discriminación antipedagógica” hacia ciertas disciplinas, como la que dictaba en la asignatura a su cargo – Didáctica General – que había sido excluida junto a otras, de las materias pedagógicas de algunas de las carreras de profesorado de la FAHCE.

A partir de ese minucioso diagnóstico, Mazzarello concluía que la currícula de formación docente de la Facultad “adolecía” de serias “fisuras”, a pesar de los esfuerzos de reordenamiento que se habían realizado. Dichas debilidades ponían de manifiesto, desde su punto de vista, la prácticamente “nula” valoración de los estudios pedagógicos,

a pesar de la relevancia que tanto en el país como en el extranjero habían alcanzado las carreras universitarias especializadas en educación. Nos parece necesario subrayar que buena parte de estas problemáticas, para Mazzarello, se vinculaban con el “aislamiento” mantenido por el Departamento de Ciencias de la Educación, considerando que, en rigor, debía haber ocupado el centro encargado de planificar y coordinar la formación docente de las distintas carreras de la Facultad. Esta última consideración, a su juicio, demostraba la “subestimación” en la que había caído el DCE por parte de los restantes estamentos internos a la institución.

En respuesta a esos documentos, en el mes de marzo de 1979, Carolita Sierra elevó al decano de ese momento, Ezequiel César Ortega, una nota en la que facilitaba las presentaciones hechas por Mazzarello, a las que agregaba una serie de consideraciones propias. En ellas, manifestaba que el mencionado docente había entregado sus informes “fuera” de su horario en el DCE y que por ese motivo, no había podido “intercambiar” pareceres con dicho profesor, ni “interiorizarse” acerca de sus “intenciones”, ni de la proyección de sus trabajos. Sierra, por otra parte, valoraba como “superflua” la insistencia de Mazzarello de elevar sus notas al decano, por cuanto, entendía que ese era el procedimiento usual que se seguía con toda nota a o presentación realizada ante un jefe departamental. Agregaba que le resultaba “llamativo” que el profesor Mazzarello hubiera expresado que la reforma curricular se hubiera sustanciado sin las suficientes consultas a los docentes del DCE, considerando que el expediente de aprobación de todos los planes de la Facultad habían sido sometidos a “distintos órganos de consulta” antes de su aprobación, como debía ser objeto de conocimiento para Mazzarello, dada su condición de “funcionario” universitario y ministerial en distintas épocas y bajo diferentes responsabilidades y funciones educativas. Los pasajes más conflictivos de la nota eran aquellos en los que Sierra expresaba que le resultaban “excesivos por no calificarlos de acusadores” a los distintos calificativos que Mazzarello había utilizado en sus notas para dar cuenta de la posición subalterna del DCE en los procesos de reforma curricular que se habían llevado a cabo en la FAHCE. Asimismo, dejaba explícitamente asentado que “no compartía los conceptos” expresados por ese profesor y consideraba que Mazzarello había caído en “generalizaciones” que le resultaban inaceptables pues desbordaban las “atribuciones” y exigencias señaladas en el “régimen académico” de la FAHCE para los profesores.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Ambas presentaciones se encuentran disponibles en el Legajo personal del Prof. Mazzarello. Las expresiones entrecomilladas han sido extraídas textualmente de esas notas.

Esta sucesión de notas elevadas a las autoridades de la FAHCE, a nuestro juicio, merece algunas consideraciones. Como hemos señalado anteriormente, Mazzarello integraba el reducido círculo de referentes de la carrera, junto a Sierra y Juanes, que ocupaban las posiciones centrales en el gobierno del DCE, participando en el caso de los dos primeros de redes de relaciones que los conectaban a otros estamentos del gobierno universitario, así como también a las agencias gubernamentales que definían las políticas públicas en materia científica. No obstante, es evidente que no constituyeron un grupo homogéneo e inmune a sus propias contradicciones internas. Si bien, las reflexiones y sugerencias de Mazzarello antes descriptas procuraban constituirse en “aportes”, intentando evitar “actitudes agresivas”, desde nuestro punto de vista, no hacían más que exponer públicamente diferentes internas que mantenían los integrantes de ese reducido círculo y que, por razones que desconocemos, no lograron saldarse dentro de los límites del DCE para llegar a trascender. Por su parte, la respuesta de Sierra nos termina de confirmar la existencia de conflictos internos entre los profesores que ocupaban posiciones en el gobierno de la Carrera que trasladaban esa problemática al terreno de la gestión académica de la Facultad. Como veremos en el siguiente capítulo, situaciones como la anteriormente descripta, se volverían a repetir en otros momentos históricos y recibirían por parte de algunos miembros de otras “tribus académicas” fuertes cuestionamientos. Desde la imagen que nos devuelve el recuerdo de un militante estudiantil de la Franja Morada, Ciencias de la Educación “históricamente” fue un departamento conflictivo en la Facultad. Uno de los rasgos que evidenciarían este “perfil problemático” sería justamente la dificultad de los pedagogos de La Plata de resolver sus diferencias “intramuros” llevando sus “internas” a un plano de deliberación más amplio y complejo, como puede ser el Consejo Académico o el propio equipo de gestión.²⁰⁰ Si bien, los elementos de análisis reunidos no nos permiten sostener esta hipótesis más allá del plano de las conjeturas, nos parece una aproximación interesante para ser contrastada con las miradas, lecturas y memorias dominantes del período que estamos estudiando que, como vimos, tenderían a disolver las tensiones y contradicciones de las políticas curriculares implementadas durante la dictadura, mostrándolas como un ejemplo acabado y sin fisuras de una intencionalidad deliberadamente funcional con los propósitos del régimen de facto.

²⁰⁰Entrevista a Guillermo Banzato realizada en La Plata, el 3 de septiembre de 2007.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos abordado diversas interpretaciones acerca de los efectos de las políticas destinadas a las universidades nacionales a partir de la intervención efectuada en el mes de agosto de 1974. A partir de investigaciones antecedentes, justificamos un recorte temporal que nos sitúa en un momento de quiebre institucional en esa etapa “pre – dictatorial” en la que se desplegaron una serie de políticas represivas y autoritarias que posibilitaron una “depuración ideológica” de los componentes “subversivos” del orden universitario. A partir de allí se llevaría a cabo un proceso de estabilización progresiva del cuerpo docente que tendría continuidad luego del golpe de Estado, como parte de las políticas de redimensionamiento institucional de las universidades nacionales.

Los resultados de nuestra investigación confirman las hipótesis de algunos analistas sociales (Southwell, 2003b; Trincheri, 2003; Kaufmann, 2003; Silber, 2007) que enfatizan los componentes de ruptura que habría introducido en el ámbito universitario la implementación de medidas restrictivas y limitacionistas, dispuestas por la nueva cartera educativa en 1974 inscriptas en un perfil de gestión conservador y autoritario. Observamos que, a partir de ese momento, la intervención universitaria implementada en la UNLP asumió entre sus tareas prioritarias el reordenamiento de la planta docente, en función del cuál se dispuso la limitación de buena parte del personal docente interino en todas las unidades académicas, además de la suspensión de las reformas curriculares efectuadas entre mayo del 73 y noviembre del 74. Como parte de ese proceso, se exoneró a distintos referentes académicos de la Carrera de Ciencias de la Educación, favoreciendo condiciones sociales para la configuración de nuevos liderazgos académicos y políticos.

Para comprender de qué manera se cubrieron las vacantes generadas por las exoneraciones masivas y la configuración social de los grupos académicos a partir de ese momento fue necesario recuperar otro tipo de interpretaciones que proponen reflexionar acerca de las lógicas y prácticas sociales universitarias que intervienen en el procesamiento de las políticas implementadas por el Estado Nacional (Rodríguez y Soprano, 2009). Al respecto, el análisis de las redes sociales permitió constatar que en el caso de Merzdorf, su llegada al cargo de Jefe del DCE no respondió a un compromiso ideológico ni a una adhesión ferviente hacia el proyecto del gobierno nacional sino a razones que se explicaban, más bien, desde su historia personal, sus relaciones sociales

y los valores y creencias políticas que suscribía en ese momento de su vida. Destacamos también, que su participación en determinadas agrupaciones corporativas le permitió conectarse a determinados actores centrales de la política educativa nacional y universitaria del período 1974 - 1983, como Mazzarello, con otros docentes, que como Merino y Chinchurreta y que alcanzarían una proyección y protagonismo clave en la política universitaria a partir de diciembre de 1983. Si bien, estas vinculaciones no homologan las responsabilidades individuales ni los compromisos institucionales de cada uno de ellos, obliga a matizar y complejizar la mirada que construimos acerca de los grupos académicos que tuvieron protagonismo en distintos momentos del desarrollo de la institución, participando activamente de diferentes proyectos político – académicos que, desde una mirada simplificada aparecerían como antagónicos: el proyecto de la intervención “autoritaria” que se desplegó desde 1974, versus el proyecto de la “normalización democrática” iniciado en 1983.

El análisis de los movimientos de ingreso y egreso de la planta docente en el período 1974 – 1985 presentado nos permite concluir que las continuidades y cambios en las trayectorias académicas de los profesores y auxiliares de la Carrera de Ciencias de la Educación no se correspondieron *vis a vis* con los momentos de ruptura del orden en el nivel del gobierno nacional, ni en el institucional. Si bien esta diferencia ha sido marcada por otros estudios referidos a la historia de las universidades nacionales para el período 1973 - 1976 (Buchbinder, 2005, Suasnabar, 2004) no ha sido reconocida para la intervención “normalizadora” que se abre entre 1983 y 1986. Nuestros resultados permiten afirmar que las continuidades registradas en la planta docente del DCE a partir de 1983 relativizan y matizan los alcances que tuvo el reordenamiento de las plantas docentes, al menos durante ese proceso. Al respecto, entendemos que la documentación de situaciones sociales específicas en otras universidades, sigue siendo una tarea pendiente para poder comprender los rasgos peculiares asumió el procesamiento de estas políticas en diversos contextos institucionales. Otro de los hallazgos que podemos destacar se corresponde con los resultados encontrados por Kaufmann (2001) en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y por Paso (2011) en el conjunto de la FAHCE. Se refiere a los mecanismos de acceso a los cargos de mayor jerarquía en las cátedras universitarias durante la “Dictadura” que como vimos se reguló a partir de dispositivos centralizados de vigilancia y control de los antecedentes para la designación directa de docentes con perfiles afines a los objetivos de la “normalización autoritaria” de 1976.

Por otra parte, del análisis de las orientaciones formativas en los proyectos curriculares implementados durante la Dictadura podemos, por un lado, establecer continuidades y relaciones de coherencia entre los fundamentos conceptuales e ideológicos que los enlazaban con las políticas públicas destinadas a las carreras universitarias de educación. En línea con la perspectiva de Lvovich (2010) es posible suponer que la participación e inscripción de académicos platenses en la dinámica política nacional como funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura (Mazzarello) o del CONICET (Sierra) incidió en la construcción de una base de legitimidad para la recepción y adopción de esas políticas en un ámbito institucional específico como la UNLP. No obstante, el estudio de las tensiones internas que se terminaron exponiendo públicamente disidencias, resistencias y conflictos dentro del equipo de gestión del DCE nos obligan a relativizar las imágenes que nos devolvían algunos de los testimonios recogidos que daban cuenta de la existencia de un “grupo compacto” a cargo del gobierno universitario en Ciencias de la Educación. También nos alertan, en la línea trabajada por otros estudios (Rodríguez, 2011; Rodríguez y Soprano, 2009) acerca de las restricciones y resignificaciones que operan en el procesamiento local de las políticas educativas que muchas veces posibilitan una concreción parcial de los objetivos inicialmente planteados.

Más allá de las peculiaridades del caso en cuestión, entendemos que es preciso profundizar nuestros esfuerzos por documentar y contraponer distintas perspectivas en la reconstrucción social que realizamos de la historia reciente de las instituciones académicas que recortamos como objeto de estudio. Esta tarea resulta central, además, si pretendemos aportar a la reflexión y problematización de las memorias individuales y colectivas, volviendo públicas memorias locales construidas en situaciones sociales específicas como fuera destacado por Da Silva Catela (2011) y Franco y Levín (2007). Asumimos la necesidad de seguir profundizando en la recuperación de esas memorias, especialmente de aquellas no necesariamente visibles ni consistentes con las versiones consagradas en el espacio público sobre la historia de las universidades durante períodos conflictivos del pasado reciente.

CAPITULO 5

GRUPOS ACADÉMICOS Y REFORMAS CURRICULARES DURANTE LA “NORMALIZACIÓN DEMOCRÁTICA”

Introducción

La “modernización” de la formación académica constituyó uno de los ejes centrales de la política de normalización universitaria impulsada por el gobierno nacional a partir de diciembre de 1983. Las referencias a la “modernización” de la formación académica de las carreras de grado se relevaron en documentos institucionales (Pessacq *et al*, 1987), discursos públicos (Pessacq, 2005), proyectos curriculares y testimonios de actores participantes de procesos de reforma de planes de estudios.²⁰¹ Este propósito adquirió singulares matices en cada una de las universidades y unidades académicas del país en las que se implementaron reformas curriculares. Sin embargo, es dable pensar que esa circunstancia suscitó discusiones profundas acerca del proyecto académico vigente hasta ese momento. En este capítulo exploramos las expresiones que ese proceso tuvo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con especial referencia a la reformulación de la formación de profesores en Ciencias de la Educación que concluyó con la aprobación de un nuevo Plan de estudios en 1986.

El recorte analítico de este capítulo persigue un doble propósito. Por un lado, reconocer el escenario institucional que se configuró en la FAHCE, con especial referencia al DCE. Por otro lado, comprender la conformación de grupos académicos en este departamento, a partir del regreso de profesores y auxiliares que habían sido exonerados a partir de agosto de 1974. Nos interesa comprender el entramado de relaciones profesionales y académicas de las que participaron, en función de sus inserción en determinados espacios de enseñanza e investigación, así como también sus posicionamientos en el escenario de la “normalización universitaria” y, más específicamente, con relación a la definición de un nuevo plan de estudios para la carrera.

Se describen los lineamientos institucionales, se caracterizan las propuestas curriculares contendientes y se analiza el proceso que culminó con la aprobación del

²⁰¹ Para un análisis de los lineamientos centrales de la normalización y los ejes estructurantes ver Buchbinder, 2005 y Garatte 2009.

Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación en 1986. Sostendremos, a modo de hipótesis, que los conflictos que se produjeron en ese escenario fueron motivados por el interés de distintos grupos por liderar el proyecto académico de la carrera y legitimarse desde esa posición dominante, en el marco de un proceso institucional que habilitaba su reincorporación a la universidad y, por lo tanto, a su dinámica política. A su vez, entendemos que esas tensiones pueden interpretarse a partir del análisis de la configuración social de los grupos que disputaron posiciones de poder en ese momento. Asumimos que la reconstrucción histórica de las relaciones sociales, los vínculos profesionales, académicos, partidarios y personales constituyen una variable clave para comprender, por un lado, las perspectivas de esos actores acerca de la formación de los pedagogos y, por otro, la resolución final que tuvo la aprobación del nuevo Plan de estudios.

El análisis toma como referencia un corpus de fuentes empíricas constituido por las resoluciones de la FAHCE referidas al DCE entre 1983 y 1986, datos resultantes del relevamiento del archivo de legajos de profesores de la misma institución, anteproyectos de planes de estudios, documentos curriculares y testimonios de actores que participaron directamente del proceso de reforma curricular y de la gestión académica e institucional. El texto consta de tres apartados. En el primero, se describe el rol que ocuparon las universidades en el contexto de la transición democrática y los lineamientos de política académica que se elaboraron en el contexto de la normalización universitaria, dedicando un espacio específico a las pautas de redefinición de la formación de grado. En un segundo momento, se describen los anteproyectos que se elaboraron en el DCE y se caracteriza el proceso de reformulación curricular y posterior aprobación del Plan de estudios. Finalmente, se proponen algunas conclusiones finales que recogen los aspectos salientes del análisis realizado.

Las universidades en la transición democrática

Varios autores han enfatizado el carácter protagónico que tuvieron los universitarios en el marco de una nueva política cultural que pretendía instalarse como un eje de acción jerarquizado por el gobierno democrático. Entre los indicadores de ese programa político, Luis Alberto Romero (1996) destaca la propuesta de alfabetización, la renovación de los cuadros universitarios y del sistema científico en su conjunto, así

como también el estímulo a la actividad cultural en general. Por su parte, Adriana Chiroleu (2005) señala que las universidades públicas tuvieron una posición preferencial en el gobierno del Dr. Raúl R. Alfonsín, que puede explicarse a partir de la asignación de una virtud regeneradora al restablecimiento de las instituciones democráticas, en el marco de una política que intentaba forjar reglas básicas de convivencia como condición para superar la inestabilidad política y permitir la recuperación del estado de derecho. La restitución de la institucionalidad, en el caso de las universidades públicas, ofrecía una respuesta concreta a demandas sociales focalizadas en dos aspectos: por un lado, el incremento en los niveles de acceso a la educación superior que el proceso militar había cercenado y, por otro lado, la ampliación de las bases de participación social y política. La mencionada autora entendía que estos reclamos sociales por parte de la sociedad civil debían comprenderse en el escenario social de ese momento al que otros autores (Romero, 1996; Cavarozzi, 2006) calificaron como la “primavera democrática”, signado por el incremento en el grado y formas de participación popular y la reapropiación por parte de la ciudadanía de distintos espacios públicos. Sin embargo, a pocos años, las condiciones económicas desfavorables, los niveles extraordinarios de recesión e inflación y los reclamos y protestas sociales desencadenadas, pondrían en evidencia la debilidad política del gobierno para alcanzar niveles de concertación y consenso suficientes para sortear esas crisis y conflictos.

Pablo Buchbinder (2005) subraya, por su parte, que la importancia atribuida por el gobierno de Alfonsín a las universidades nacionales debe entenderse a partir de considerar, al menos, dos razones: esas instituciones eran los ámbitos de los cuáles provenía una parte considerable de los más relevantes dirigentes de la Unión Cívica Radical y, a su vez, durante la normalización las universidades constituyeron uno de los principales bastiones del radicalismo. El autor plantea como rasgos característicos del período la estrecha relación establecida entre la conducción universitaria y el liderazgo político del radicalismo y la hegemonía de la agrupación Franja Morada en la representación del claustro estudiantil. Además, coincide en señalar que la mayor parte de los universitarios compartía el optimismo social respecto de las posibilidades de resolver, a partir de la instauración de la democracia, los problemas fundamentales de la sociedad argentina de ese momento histórico. Esta descripción evidencia el rol que habían jugado los miembros del movimiento estudiantil en la configuración social de

los liderazgos académicos y políticos ocupando posiciones críticas en el gobierno universitario en distintos períodos de su historia, en una línea analítica coincidente con la expresada por Lomnitz (1998) en el estudio de las universidades mexicanas.

La interpretación propuesta por Buchbinder retoma algunas de las líneas de análisis desarrolladas por Augusto Pérez Lindo (1985), quien observa que el proceso de normalización de las universidades nacionales tuvo como beneficiarios principales a los universitarios afines a la Unión Cívica Radical, especialmente la Franja Morada – organización estudiantil universitaria del partido gobernante–, que detentaba una posición mayoritaria en los centros de estudiantes y en el gobierno de las universidades nacionales. Algunos elementos que considera Pérez Lindo en favor de sus argumentos son el reconocimiento de que la intervención de las universidades había sido “caracterizadamente radical” y que el gobierno universitario había asumido un rasgo “monocolor”, por la influencia dominante de la Unión Cívica Radical, aunque mencionaba algunas excepciones.²⁰²

Finalmente, Adolfo Stubrin (2001) ensaya una hipótesis más audaz respecto de las relaciones establecidas entre las universidades y los partidos políticos en el período 1983 – 2000. Señala que la “política agonal de partidos” o de lucha entre partidos constituyó un elemento intrínseco a la universidad argentina, al menos en ese período. Plantea que la ausencia de análisis críticos que incorporaran este aspecto, resultarían de su naturalización o bien de su encubrimiento por parte de los propios protagonistas de la vida universitaria, ya sea por conveniencia o por pudor. En el citado trabajo, Stubrin se propuso volver visible este rasgo característico de la dinámica política de las instituciones universitarias e incluirlo en los marcos de interpretación teórica. Desde su perspectiva, la inserción de la política de partidos en las conducciones universitarias constituyó un factor clave para la integración y funcionamiento de las instituciones universitarias. Si bien, Stubrin reconoce que existieron antecedentes, plantea que la configuración arraigada y generalizada de este modelo se fraguó durante la “normalización universitaria”, que el gobierno de Raúl Alfonsín implementó desde el año 1983. A su juicio, los cuadros de la Unión Cívica Radical fueron los encargados de llevar a cabo la transición que gestaría una nueva legitimidad institucional, asentada en la consolidación de la política como un elemento habitual de la integración interna de la

²⁰²El protagonismo de los miembros del partido radical en las funciones de gobierno de la universidad se podrá registrar en el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP.

universidad que se traduciría en la fuerte presencia de esos actores en el gobierno y en la burocracia universitaria. Este rasgo para Stubrin, como ya hemos analizado, explicaría la importancia de contextualizar localmente las interpretaciones que se construyen acerca de la dinámica política institucional en las universidades argentinas y latinoamericanas, evitando extrapolaciones del enfoque organizacional anglosajón asociado a otras tradiciones y configuraciones universitarias como es el caso de Clark (1983) y Becher (2001).

Hasta aquí, hemos visto cómo la respuesta a demandas de diversos sectores de la sociedad civil relativas al acceso a la educación superior, la recuperación de espacios de participación social, la socialización en las reglas del juego propias de la política de partidos, entre otros, posicionaron a las universidades en un lugar privilegiado dentro de las estrategias de fortalecimiento del consenso social desplegadas por el Ministerio de Educación y Justicia, en particular, y por el gobierno nacional, en general. En lo que sigue, profundizaremos en algunos lineamientos del régimen para la normalización de las universidades nacionales, con especial referencia al proceso que se desarrolló en la UNLP.

El régimen provisorio de “normalización universitaria”

Para comprender algunos de los rasgos salientes de la singular intervención a las universidades dispuesta a partir de diciembre de 1983, tomaremos las palabras de uno de los protagonistas de su implementación en la UNLP. Nos referimos al Ingeniero Raúl Adolfo Pessacq quien se desempeñó como rector normalizador en esa Universidad entre diciembre de 1983 y abril de 1986 y en ocasión de celebrarse el centenario de creación de esa institución, señalaba:

La intervención de las Universidades Nacionales, benignamente denominada `normalización`, debe ser analizada en el contexto social de lo que en la época significó el fin del proceso y el comienzo de la Democracia: un `nunca más` al horror de la represión de la dictadura, una esperanza popular de libertad y de progreso, la ilusión de la vigencia del pleno estado de derecho, en un punto de fractura institucional en que todo podía y debía ser cambiado. (Pessacq, 2005)

Este testimonio da cuenta, a nuestro juicio, de algunos de los sentidos que actores situados en una institución particular construyeron en torno de la “normalización” de las universidades nacionales, resignificando el carácter restrictivo de la autonomía universitaria que habían representado hasta entonces las intervenciones del Poder

Ejecutivo Nacional en 1966, 1974 y 1976 sobre las universidades nacionales. En diciembre de 1983 no sólo no resultaba contradictorio que los miembros de esas Casas de Estudios avalaran una intervención del Estado Nacional sino que, por el contrario, manifestaban la necesidad de que se introdujeran renovaciones profundas en las lógicas y prácticas de la dinámica institucional universitaria.

En ese sentido, el discurso pronunciado por el propio “rector normalizador” de la UNLP, al asumir sus funciones el 28 de diciembre de 1983, es consistente con el ideario vigente en la política universitaria y cultural de nuestro país. Las alusiones al “resurgimiento de la república”, “el imperio del estado de derecho”, “la reparación institucional”, el compromiso expresado con la “democracia como convicción liminar” y con los “principios de la Reforma Universitaria”, las referencias a un pasado reciente “violento, antidemocrático y cargado de odios”, un pasado “que repudiamos y que no se repetirá”, entre otros, dan cuenta del posicionamiento que asumieron los responsables del gobierno universitario en la UNLP con lineamientos de una política intervencionista que permitiría a las universidades nacionales recuperar las bases de su propia institucionalidad (Pessacq, 1987:10).

Así planteado el escenario, los cambios efectivos en el sistema universitario se iniciaron con la intervención de las universidades nacionales por el Poder Ejecutivo Nacional a través del decreto 154/83, que establecía los procedimientos básicos para la organización de las estructuras de gobierno, en función de los principios reformistas de autonomía y co-gobierno. Con este reordenamiento se procuraba que las universidades recuperaran su “misión creadora”, a través del desarrollo de sus actividades de docencia, investigación y extensión garantizando condiciones favorables para la igualdad de oportunidades. Asimismo, el decreto 228/83 avanzaba en la tarea de concretar esos principios en lineamientos de política institucional, con particular énfasis en lo referido a las estrategias de ingreso de los estudiantes a las universidades públicas. Con relación al ingreso se determinó la supresión de todas las restricciones a través de exámenes, cupos de admisión o arancelamiento. Asimismo, se establecieron cursos nivelatorios con parámetros de evaluación y calificación flexibles, orientados a favorecer la integración efectiva de los estudiantes en los primeros años de las carreras.

Desde la perspectiva de Adolfo Stubrin, a quien consultamos no sólo por su condición de especialista en política universitaria, sino también como integrante del equipo de gobierno durante la gestión del Presidente Alfonsín, una de las piezas “clave”

del proceso normalizador fue la figura misma del ministro Carlos R. S. Alconada Aramburú.²⁰³ Su participación a cargo de la cartera educativa en anteriores experiencias de institucionalización universitaria y el compromiso que había asumido con procesos de configuración del sistema universitario con baja participación del Estado, lo llevaron a replicar en la gestión abierta en diciembre de 1983 un modelo institucional con niveles muy altos de autonomía y autarquía para las universidades. Como parte de la “ingeniería política” que puso en marcha Alconada Aramburú, Stubrin destacó la “exhumación” de los Estatutos Universitarios vigentes hasta el 29 de julio de 1966.²⁰⁴ Con esta estrategia fue posible resolver la disponibilidad de un marco legal y evitar que la propia comunidad académica de cada Casa de Estudios del país tuviera que detenerse a definirlo, con las demoras y dilaciones que ese proceso hubiera traído aparejadas. En ese momento, se entendió que era prioritario recuperar la legitimidad de esa norma para poder avanzar en acuerdos programáticos y líneas de acción.

Además de los decretos antes mencionados, el marco legal de la “normalización” se completó a partir de que se dictara la Ley N° 23068 por la cuál se iniciaba un régimen provisorio por el plazo de un año, prorrogable por un período de hasta 180 días. Esa Ley universitaria fue sancionada el 13 de junio de 1984 con el objetivo de recuperación de la autonomía y el co-gobierno, mediante la vigencia de los mecanismos de gestión académica y administrativa de las universidades. A esos efectos, establecía las funciones y alcances de cada uno de los estamentos del gobierno universitario: los “rectores normalizadores”, “consejos superiores provisorios”, “decanos normalizadores” y “consejos académicos normalizadores consultivos”. A juicio de Stubrin, la “normalización” impulsada en ese momento intentó poner en marcha un sistema de intervención “atenuada”: en lugar de interventores contaba con “rectores normalizadores”, es decir, con actores que no dispondrían de las atribuciones que suponía el poder centralizado de una intervención sino que, por el contrario, deberían compartir el gobierno con un “consejo consultivo normalizador” en una “especie de prefiguración del sistema” que se quería construir. Para ello se organizaron procesos eleccionarios en el claustro de profesores, aún con padrones precarios, con el objetivo de integrarlos a esa dinámica de gobierno. De la misma manera, los “decanos

²⁰³ Recordemos que Adolfo Stubrin fue presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación. Algunas de las ideas suyas aquí expuestas fueron ofrecidas a la autora en el curso de una entrevista efectuada en Buenos Aires, el 6 de diciembre de 2005.

²⁰⁴ Cabe recordar que Alconada Aramburú había sido el Ministro de Educación y Justicia del Presidente Arturo Illia, entre 1963 y 1966.

normalizadores” debían hacer participar de sus decisiones a los “consejos académicos normalizadores”, con representación de los docentes y estudiantes y la potencial inclusión de delegados del centro de graduados reconocido por cada unidad académica.

Otro de los aspectos sobre los que avanzaba el régimen provisorio se refería al proceso de reincorporación del personal docente y no docente que hubiera sido cesanteado, prescindido u obligado a renunciar por motivos políticos o gremiales y a los procedimientos que se habilitaban para la impugnación de los concursos sustanciados durante el gobierno de facto. La estrategia que impulsó el gobierno nacional para la reorganización de los claustros docentes en las universidades incluyó cuatro líneas de acción:

1. La revisión de los concursos sustanciados durante el PRN: el marco normativo planteaba la necesidad de “revisar la aparente validez” de los concursos habilitando a través de esa figura jurídica la revisión de actos formalmente vigentes cuya sustancia estuviera en discusión.²⁰⁵ También, señalaba que el consejo superior provisorio de cada universidad debía definir las normas especiales que se utilizarían para concretar este proceso de revisiones. Asimismo, indicaba que las impugnaciones de esos concursos sólo podrían realizarse a pedido de “parte interesada”.²⁰⁶ Una revisión exhaustiva de las actas del Consejo Superior Provisorio de la UNLP durante este período (Paso, 2007: 5) así como también entrevistas a algunos actores del gobierno universitario de la UNLP y testimonios de consejeros estudiantiles (Pessacq, 1987: 35 y 168) ponen en evidencia que este tema anudó una parte importante de los principales conflictos que enfrentaron al movimiento estudiantil con la conducción universitaria.²⁰⁷ Si bien esta situación no era generalizable para todas las universidades, sí puede relevarse como una problemática central del proceso de normalización en la UNLP.²⁰⁸

2. La anulación de concursos reconfirmados durante el PRN: De manera complementaria a la medida anterior, el Congreso Nacional promulgó la ley 23.115 por la cuál se derogaba la N° 21.536 que había sido aprobada en 1977 con el objetivo

²⁰⁵ Art. 8 del Decreto 154/83.

²⁰⁶ Art. 9 de la Ley N° 23.068.

²⁰⁷ Entrevistas a Celia Agudo de Córscico, Secretaria de Asuntos Académicos en la UNLP y a Blanca Sylvia Pena de Lezcano, vicedecana de la FAHCE. Ambas entrevistas fueron realizadas en La Plata, el 24 y 28 de agosto de 2006, respectivamente.

²⁰⁸ La referencia a los conflictos registrados en torno al proceso de revisión de concursos en la UNLP y la distinción realizada acerca de que este fenómeno no era generalizable a otras universidades nacionales pone de manifiesto, una vez más, la dinámica de procesamiento local de las políticas que habilita procesos de adopción, resignificación o resistencia en cada institución.

de conferir estabilidad a los profesores que hubieran accedido a cátedras por concurso según la legislación vigente entre el período 1966–1972. A través de la figura de la “reconfirmación” el gobierno del PRN había intentado otorgar una extensión a la validez de esos concursos. El fundamento de la anulación fue, precisamente, que se trataba de concursos que podían considerarse actos nulos, toda vez que habían sido avalados por una ley de facto.

3. La reincorporación de docentes que hubieran sido cesanteados o exonerados: esta acción se llevó a cabo a partir de la sanción de una ordenanza que contemplaba la reincorporación de agentes que hubieran sido declarados cesantes, prescindibles u obligados a renunciar por motivos políticos o gremiales, cumpliendo con lo establecido por la Ley 23.068 de la normalización. La reincorporación implicaba el reconocimiento de la categoría docente o no docente que hubiera ocupado al momento de su separación, así como también la antigüedad computada hasta el momento de su reincorporación efectiva.²⁰⁹ La definición de la fecha de iniciación para la reincorporación fue uno de los puntos más conflictivos que se debatió en la sesión del 18 de diciembre de 1984. Algunos sectores, mocionaron para que se contemplaran las cesantías producidas entre el 24 de marzo de 1976 y el 9 de diciembre de 1983. Otros grupos impulsaban la propuesta de que el período se extendiera hasta 1974, a fin de incluir la última época del período democrático previo a la dictadura en la que se habían producido un número importante de cesantías. La primera moción concentró la mayoría de los votos y creemos que esta circunstancia podría explicar algunos de los actores resolutivos relevados, vinculados a la reincorporación de docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la FAHCE (Pessacq *et al*, 1985).

4. La sustanciación de nuevos concursos: a partir de la disponibilidad de vacantes que el proceso de reordenamiento de las plantas docentes que desencadenan las anteriores acciones consignadas.

Estas cuatro acciones sugieren que el reordenamiento del claustro de profesores constituyó un proceso de ruptura respecto de la conformación de las cátedras y espacios académicos que venían desempeñando un número importante de docentes desde el PRN. Asimismo, ese supuesto parece consistente con los lineamientos de restauración democrática que caracterizaron las políticas encaradas por el gobierno de Alfonsín a

²⁰⁹ Ord. N° 162/83.

partir de diciembre de 1983. Sin embargo, consideramos que a partir de la descripción de situaciones sociales específicas, como la sucedida en la FAHCE es posible, como vimos, relativizar ese tipo de supuestos²¹⁰.

Como ya ha sido señalado, la modernización de la formación académica constituyó otro de los lineamientos centrales del proceso de “normalización” implementado a partir de diciembre de 1983. En el siguiente apartado, nos abocamos a su análisis en el caso específicamente recortado en nuestro estudio.

La “modernización” de la formación de grado en la FAHCE

La regulación del currículum, más específicamente, la modificación de los planes de estudios constituyó una de las líneas de trabajo que el equipo de gobierno de la FAHCE impulsó en los primeros meses de su gestión. Las disposiciones elaboradas en esta materia, plasmadas en la Resolución 139/84²¹¹ partían de un diagnóstico crítico del proyecto académico instaurado durante el PRN. Señalaban la “modificación arbitraria” de los planes de estudios de las distintas carreras de esa unidad académica que había traído como consecuencia un “paupérrimo nivel académico”, no menor que la “inepcia de los gobernantes” que con un “sentido antinacional” habían dejado “profundas huellas en la organización de los estudios”. Desde la visión de María Celia Agudo de Córscico, la universidad venía sufriendo un proceso de reducción en el nivel de exigencia académica y la formación de recursos humanos acarrearba décadas de empobrecimiento. La “burricia” se había “enquistado”.²¹²

Los fundamentos de las normas elaboradas también apelaban a los perjuicios que esa política formativa había ocasionado sobre las “justas aspiraciones de la juventud”. Por otra parte, se señalaba que la actualización de los planes de estudios constituía un “requerimiento impostergable” para el proceso de “normalización” que debía continuar con la realización de concursos, la constitución de los claustros y la elección democrática de las autoridades universitarias. En función de estas prioridades, las autoridades de la Facultad resolvieron conformar en cada uno de los departamentos docentes comisiones con una adecuada representación estudiantil, que tendrían como

²¹⁰ Las continuidades en la planta docente a partir de 1983 y los conflictos que se generaron a partir del proceso de reordenamiento de la estructura orgánico – funcional del DCE fueron abordados en los capítulos 3 y 4.

²¹¹ También sobre este diagnóstico y las disposiciones elaboradas en la FAHCE, se sugiere ver el testimonio brindado por Blanca Sylvia Pena en Pessacq, Fernández Cortés, Caorsi (1987).

²¹² Entrevista N° 1 a Celia Agudo de Córscico, en La Plata, el 24 de agosto de 2006.

propósito estudiar los planes de estudios de las carreras respectivas en un plazo de noventa días, con arreglo a las siguientes pautas generales:

- a- evitar la proliferación excesiva de materias y el alargamiento injustificado de los planes,
- b- formular el plan de estudios de cada carrera en función de la representación de un cierto número de áreas o bloques de materias, claramente definidos como constitutivos de dicha carrera,
- c- estudiar en forma especial el primer año de cada carrera, a fin de que este fuera un verdadero período de iniciación en los estudios elegidos por el estudiante,
- d- compatibilizar en lo posible, dentro de cada plan, las posibilidades que ofrecía el sistema anual y el sistema cuatrimestral de cursos, a fin de reducir el número de asignaturas que debía cursar el alumno en un momento dado y ofrecerle posibilidades de flexibilización,
- e- incorporar a cada plan de estudios un número razonable de cursos de seminario,
- f- incorporar, en forma decidida, por lo menos a partir del tercer año de cada carrera, la noción de optatividad²¹³, de forma tal que el alumno universitario participara activamente en la creación de su propio plan de estudios, reconociéndole la condición de ciudadano adulto y el derecho a participar en decisiones trascendentales sobre su futuro,
- g- abrir los planes de estudios, sobre todo en función de los principios enunciados en los incisos d, e y f, a las posibilidades de utilización que implicaran un pleno dominio de la interdisciplinariedad en el campo de las humanidades,
- h- considerar en algunas carreras posibilidades alternativas de estudios que admitieran la obtención de títulos intermedios, siempre que aseguraran salidas laborales.²¹⁴

Las pautas anteriores y los testimonios de actores que participaron directamente de los procesos de reforma curricular nos permiten destacar que existía una voluntad explícita de “modernizar” las carreras de grado de la Facultad, según parámetros que eran presentados como “superadores” de los “modelos curriculares tradicionales”. Entre ellos, se señalaba la necesidad de adecuar las carreras a una duración total de cuatro años que permitiera acortar el tiempo que se destinaba al nivel de grado, con una

²¹³En materia curricular la categoría “optatividad” alude a los espacios de cursos, seminarios, talleres, pasantías u otras modalidades de organización académica que se integran a una oferta dinámica y flexible de alternativas para que los alumnos puedan efectuar elecciones, al menos, en una parte de los espacios curriculares de su trayectoria formativa. Los planes de estudios acreditan esos espacios optativos con regímenes de cargas horarias o créditos, según corresponda.

²¹⁴Res. 139/84.

cantidad máxima de asignaturas –entre veintiséis y veintisiete–, la estructuración del currículum en áreas o años, la organización cuatrimestral de los cursos, la incorporación de la optatividad. Estos criterios se orientaban a dinamizar la formación básica y a propender a la continuidad de los estudios en el nivel de posgrado. Se trataba de un conjunto de pautas “bastante estrictas” que, según el testimonio de Blanca Sylvia Pena, habían sido consensuadas entre los directores de cada departamento. Recordemos que Pena había sido designada como vicedecana de la FAHCE en diciembre de 1983. En ese momento, se había reincorporado a sus actividades de docencia e investigación en el equipo liderado por Córscico. Al igual que sus compañeras de cátedra, como vimos en el capítulo 3, había discontinuado su inserción académica en 1976. Su regreso a la universidad y el protagonismo que tuvo en el gobierno universitario no pueden comprenderse sin considerar, además de sus vínculos académicos, la trama de relaciones sociales y políticas de las que participaba por su específica inserción como militante del partido político gobernante: la Unión Cívica Radical²¹⁵. La trayectoria política de Pena, como la de tantos otros dirigentes radicales, se había iniciado en su propia casa y según sus propias expresiones, se consideraba una “radical de familia”.²¹⁶ Su inscripción en la dinámica política nacional abonaría la hipótesis planteada por Pérez Lindo (1985) y por Buchbinder (2005) acerca de la centralidad que asumieron los miembros del “partido radical” en el desempeño de funciones de gobierno en las universidades nacionales.

Volviendo a la orientación general de las reformas curriculares implementadas en la FAHCE, retomaban la impronta de ciertos parámetros internacionales de diseño curricular, fundamentalmente los elaborados en algunas universidades de Europa, EE.UU. y de América Latina de las que procedían algunos académicos locales que se habían especializado en esas instituciones.²¹⁷ Entre ellos, Pena destacó el rol que jugó Elsa Salomoni, quien se desempeñaba como secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad. Según el testimonio de otra profesora del mismo grupo, María del Carmen Malbrán de las universidades norteamericanas adoptaron el sistema de créditos que se incorporó en el plan de estudios de la Universidad de Buenos Aires, cuya reformulación

²¹⁵

²¹⁶ Entrevista N.º 1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 28 de agosto de 2006. Los entrecomillados de este párrafo corresponden a expresiones vertidas por la profesora Pena.

²¹⁷ Como se advierte, la comprensión de los parámetros que en este nuevo contexto dieron sentido a la impronta modernizadora de la formación académica, requiere de la consideración simultánea de la circulación de ideas y personas en distintos contextos y realidades nacionales. Así, como vimos en el capítulo 3, el grupo académico liderado por Córscico mantuvo relaciones con otros especialistas de universidades norteamericanas y latinoamericanas, quienes facilitaron el conocimiento y adopción de esos criterios de diseño curricular.

se llevó a cabo durante la gestión de Gilda L. de Romero Brest en 1985.²¹⁸ De España, recibieron opiniones de César Coll, un reconocido académico en el área de la psicología educacional. De las universidades latinoamericanas, destacó los documentos aportados por Dora Antinori²¹⁹ desde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Como hemos visto en el capítulo 3, María del Carmen Malbrán, al igual que Pena, integraba el grupo académico liderado por Córscico, con quien se había iniciado en la docencia y la investigación en el período previo al PRN. Al igual que sus colegas, había discontinuado su inserción académica en 1976 para retomarla con su reincorporación en 1983. Su protagonismo en la reforma curricular se explica a partir del rol que ocupó como jefe del DCE desde octubre de 1984. Malbrán a su vez, era miembro de una de las comisiones asesoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que evaluaban la presentación de proyectos para la obtención de becas de formación doctoral. Desde su perspectiva, esa inserción facilitó la realización de consultas a docentes destacados en distintas especialidades que pertenecían a ese organismo.²²⁰

Las comisiones curriculares trabajaron sobre el esquema fijado por las pautas mencionadas más arriba. Desde el punto de vista de quienes coordinaban el desarrollo de las reformas, esas comisiones tenían libertad para diseñar los planes, a la vez que procuraban que las propuestas resultantes recibieran evaluaciones “del más alto nivel”.²²¹ También intentaban que se ampliara la participación y se favoreciera la implicación de actores que no estaban compenetrados con la gestión institucional. La representación de los claustros en las Comisiones de Enseñanza y Reglamento de cada departamento docente, así como también en las Comisiones de planes de estudios, institutos y doctorado, se modificarían a partir de junio de 1984, incorporando a los graduados, según la siguiente distribución: 50% de representantes del claustro docente, un 25 % de estudiantes y un 25 % de graduados.²²²

Hasta ese momento, las carreras de la Facultad ofrecían los títulos de profesor o licenciado. De la revisión de los planes de estudios vigentes, surgió el problema de la existencia de distintos requisitos para cumplimentar la formación pedagógica en cada

²¹⁸ La referencia a la reforma curricular de la carrera en la UBA resulta pertinente pues expresa las vinculaciones que los actores platenses mantenían con sus pares de la universidad porteña.

²¹⁹ Cabe recordar que Antinori había sido docente de la UNLP hasta su exilio luego del asesinato de quien era su esposo, Guillermo Savloff, por agentes de la triple A en enero de 1976. Entrevista N.º 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007.

²²⁰ Entrevista N.º 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007.

²²¹ Entrevista N.º 1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 28 de agosto de 2006.

²²² Res. 344/84.

uno de los profesorados.²²³ No existía una propuesta uniforme ni en cuanto al número ni a la naturaleza de los cursos exigidos para acreditar ese tramo de la formación docente. De ese diagnóstico, surgió la demanda al DCE para que se estableciera un criterio para diseñar la formación pedagógica de todas las carreras que expedían títulos docentes. Ese Departamento tomó como referencia los requerimientos del Ministerio de Educación provincial para convalidar títulos y las pautas establecidas por las normas vigentes en el sistema educativo, tanto provincial como nacional. En ese momento, a nivel de la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, se exigía que las carreras de formación docente incluyeran un curso de formación pedagógica general, uno de psicología evolutiva y uno de didáctica general.²²⁴

Desde la perspectiva de los actores que participaron en el diseño curricular de la Facultad, existía un “sentimiento” de que la formación pedagógica se debía resolver con pocas materias, “cuantas menos fueran, mejor”.²²⁵ Esa percepción se completaba con el planteo de una cierta debilidad disciplinar del propio DCE frente al resto de las carreras, ante las cuáles los grupos académicos de Ciencias de la Educación debían “justificar” el valor y la utilidad de los saberes específicos de la formación pedagógica. Estas tensiones resultan paradójales cuando se considera que la propia denominación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no pareciera reflejar el nivel de legitimidad alcanzado al interior de la institución por los representantes del departamento homónimo.²²⁶

Desde el Departamento, se diseñó una estrategia para cumplir con este doble requisito: dar cuenta de las pautas y normativas vigentes, a la vez que ofertar un tramo acotado en cantidad de materias de formación pedagógica, que cubriera áreas básicas en la formación docente. Se propuso un bloque de tres asignaturas pedagógicas básicas – Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Currículum– y una práctica de la enseñanza del contenido específico de cada profesorado. Cada una de las asignaturas generales debía compendiar saberes correspondientes a dos campos disciplinares. En el caso de Teoría de la Educación, se

²²³ Como vimos, este rasgo ya había sido señalado como problemático por Mazzarello en 1979.

²²⁴ La consideración de las normas nacionales y provinciales para la convalidación de los títulos permite advertir la eficacia social que alcanzaban esas prescripciones extra – académicas en la definición de los espacios curriculares que se incorporaban a las carreras de formación docente. También nos sugiere la importancia de conocer la circulación de los académicos en esos ámbitos del gobierno educativo nacional y provincial y su grado de participación en el diseño de esas normas.

²²⁵ Entrevista N.º 2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

²²⁶ Entrevista a Guillermo Banzato, La Plata, 3 de septiembre de 2007. Banzato fue presidente del Centro de Estudiantes de la FAHCE durante la normalización conducido por la agrupación Franja Morada, vinculada orgánicamente a la Unión Cívica Radical.

definieron contenidos mínimos de Pedagogía y Sociología de la Educación. El curso de Fundamentos Psicológicos de la Educación incorporó saberes propios de la Psicología Educacional y de la Psicología Evolutiva, con especial referencia a la etapa de la adolescencia. Por último, Diseño y Planeamiento del Currículum tomó aspectos vinculados a la planificación y administración escolar. El resultado fue que cada asignatura incluyó una cantidad considerable de contenidos que les valió el mote de “materias ómnibus”. Si bien la propuesta resultó aprobada, encontró resistencia por parte de los departamentos “más tradicionales” de la Facultad quienes se opusieron deliberadamente a compartir el espacio de las prácticas de enseñanza con especialistas de Ciencias de la Educación, como había sido formulado en la versión original.²²⁷ Existió un anteproyecto alternativo (Silber, 1984) diseñado durante la gestión de la primera jefe del DCE, Julia Silber. Esa propuesta incluía un “mínimo” de seis asignaturas pedagógicas que deberían cursar los estudiantes de los profesados de la Facultad para acceder al título docente. Como vimos en el capítulo 3, Silber pertenecía al grupo académico que había liderado Ricardo Nassif desde la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en 1959. Recordemos que la trayectoria académica de Silber en docencia e investigación estuvo ligada al área de la Pedagogía y a la figura de Nassif, hasta la exoneración de ambos en 1974 y 1975, respectivamente. De esta manera, la trama de relaciones sociales de las que participó Silber determinó su posicionamiento en la gestión institucional y su posterior alejamiento de la actividad académica en 1986.²²⁸

Los datos presentados en este apartado ponen en evidencia las características que tuvo la modernización de la formación de grado en la FAHCE de la UNLP y son indicativos de uno de los lineamientos a través de los cuáles se pretendía impulsar una ruptura con el proyecto formativo del PRN. Por un lado, es evidente el carácter intervencionista de la gestión en lo relativo a la regulación del proceso de reformulación de los planes de estudios. Esa intencionalidad, a nuestro juicio, se expone no solo en la cantidad y calidad de las normas elaboradas para orientar la tarea de las comisiones curriculares, sino también en el esfuerzo por monitorear el curso de las reformas y procurar su adecuación a pautas y parámetros vigentes, tanto en el nivel de la administración del sistema educativo como en relación con modelos formativos ideados

²²⁷ Entrevista N.º 2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

²²⁸ En 1994, Silber se reincorporó a la planta de profesores de la FAHCE luego de acceder por concurso al cargo de profesora titular de Pedagogía Sistemática. Fue profesora titular ordinaria de ese curso, luego denominado Pedagogía II, hasta su fallecimiento el 30 de noviembre de 2011. Cabe destacar que Pedagogía I y Pedagogía II son las únicas dos asignaturas que en el Plan de estudios aún vigente reconocen, desde su denominación, la específica inscripción disciplinar en el campo propio de la especialidad y ambas estuvieron a cargo de Julia Silber entre 2006 y 2011.

en otras universidades del mundo. En el siguiente apartado, ahondaremos en las características que ese proceso tuvo en el DCE.

El proceso de reforma curricular en la Carrera de Ciencias de la Educación

En lo que sigue se describen los fundamentos, objetivos y características distintivas de las propuestas curriculares que se elaboraron como anteproyectos y el proceso que desencadenó la aprobación de un nuevo plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación. De este último, en particular, se analizan las posiciones que asumieron distintos grupos académicos y se ensayan algunas explicaciones tentativas respecto del resultado de esa contienda.

Los testimonios recogidos nos permiten afirmar que existieron, al menos, tres anteproyectos para la reformulación del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación.²²⁹ El orden que utilizaremos para su presentación responde a la secuencia a partir de la cual esas iniciativas tomaron estado público. De esta manera, el que describimos en primer término se elaboró durante la gestión de la primera Jefe del DCE, Julia Silber. El que analizamos a continuación, fue de autoría de María del Carmen Malbrán con la colaboración de Celia Agudo de Córscico y se presentó al Consejo Académico durante la gestión de la segunda Jefe del DCE, María Malbrán. El tercero de los anteproyectos fue presentado al Consejo Académico por un grupo de estudiantes y graduados, que compartían una trayectoria como militantes en distintos agrupamientos del movimiento estudiantil y, si bien, mantenían relaciones con distintos sectores del cuerpo de profesores, se perfilaron como contendientes del grupo que elaboró el anteproyecto que presentamos en segundo término.

El primer anteproyecto (Silber, 1984) reconocía como antecedentes una serie de documentos que habían sido elaborados en el período previo al PRN en el marco de reuniones de departamentos de carreras de Ciencias de la Educación de distintas universidades nacionales o de debates dados en el seno de la propia FAHCE. Entre ellos, se encontraba el “Pre-documento de base para la III Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación” elaborado por Ricardo Nassif en Tucumán en 1968, y el suscrito en el Simposio de Departamentos de Ciencias de la Educación en Salta, en 1972. Otro antecedente que plasmaba los debates

²²⁹ Myriam Southwell (2003a) plantea que existieron dos anteproyectos. El tercer anteproyecto que Southwell no considera se corresponde con el que nosotros presentamos aquí en primer término. Esa propuesta si bien no llegó a ser tratada por el Consejo Académico constituye un antecedente relevante a los fines de nuestro trabajo y por esa razón, se incluye en el análisis.

internos y se denominaba “Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP” y había sido elaborado, como vimos, por un grupo de profesores entre los que estaban Ricardo Nassif, Celia Agudo de Córscico, Juan Carlos Tedesco, Berta Braslavsky, Blanca Sylvia Pena, Elsa Compagnucci y Julia Silber, en La Plata, entre 1973 y 1974. También tomaba como referencia otros documentos curriculares –en particular, los planes de estudios de las universidades nacionales de La Plata, de 1970, Litoral, de 1970 y de Lomas de Zamora, de 1977– y un proyecto para la creación del magisterio universitario en la carrera de Ciencias de la Educación que había sido elaborado por las profesoras Mirta Castedo, Claudia Molinari, Lilia Teruggi y Ana Sandbank en La Plata, en 1984.

A partir de este posicionamiento inicial, la autora del anteproyecto mostraba cuáles eran las líneas de parentesco que lo unían con algunas de las tradiciones teóricas reconocibles en la historia de la carrera. En este caso, los antecedentes expresan indirectamente algunas de las relaciones sociales –académicas, profesionales, personales– que, como hemos visto conectaban a Julia Silber –autora del anteproyecto– con el grupo académico liderado por Nassif desde 1959 y hasta su exoneración en 1974. Es posible pensar que se trataba del plan de estudios de los “herederos” de Nassif, retomando la expresión bourdiana (2008: 80) que da cuenta de la lógica social que está detrás de estas prácticas de reproducción de los grupos académicos para conservar su “linaje” y la adhesión a la “arbitrariedad cultural” que les permite mantener la *illusio* primordial de su existencia como grupo (Las bastardillas son del autor). En efecto, el intercambio epistolar que Silber mantuvo con Nassif por esos años, permite confirmar este supuesto. Específicamente, en una carta enviada desde París, Nassif le informaba a Silber que ya le había remitido por correo postal la documentación relativa a planes de estudios y organización de carreras pedagógicas en distintos lugares del mundo, obtenida a partir de su inserción como asesor y experto de UNESCO. No obstante, le sugería que no perdieran el tiempo con “sofisticaciones pedagógicas” pues, a su juicio, lo perentorio en ese momento era efectuar algunos “retoques” menores a los planes vigentes para salvar “fracturas y fallas” muy visibles y dejar, para un plazo mayor, de al menos dos años, la tarea profunda de construir un “diagnóstico” de la realidad educativa nacional, para desde allí, formular planes de estudios pertinentes en función de las necesidades locales identificadas. Y, en todo caso, si de buscar fuentes se trataba, la

remitía a los documentos elaborados en 1973 y 1974 que, como vimos, aparecían entre los fundamentos de este anteproyecto.²³⁰

Volviendo al contenido del anteproyecto, se enunciaban los motivos que justificaban la formulación de un nuevo plan de estudios. Se señalaba la necesidad de “adecuar la carrera a los requerimientos actuales del país, y, en particular, a su realidad educativa”. Se planteaba que el plan vigente en ese momento no brindaba una formación adecuada porque se “limita(ba) a una simple enumeración de materias con serias deficiencias de orden lógico”. Además se lo calificaba como un “plan rígido” que no ofrecía “ninguna opción laboral y formula(ba) un solo nivel de formación”.²³¹ Por contraposición, ese anteproyecto planteaba un plan “flexible, diversificado y estratificado”. La flexibilidad se expresaba en la combinación de materias obligatorias y optativas en una progresión que permitiera al estudiante “ir delineando libremente su propia formación”. La diversificación y estratificación se concretaría en sucesivos niveles de formación que seguirían a un ciclo básico o tronco común. La primera titulación podría obtenerse a los tres o cuatro años y correspondería al profesorado de nivel elemental y al magisterio en Educación de adultos. Una segunda certificación podría acreditarse luego de aprobados los últimos cinco o seis años con la obtención de la licenciatura.

Entre los criterios que sustentaron la elaboración de este anteproyecto se señalaban los siguientes: científicos, sociopolíticos, laborales y pedagógicos. Los primeros hacían referencia a la necesidad de “superar el estancamiento científico” que había afectado al campo disciplinar en los años del PRN. Los criterios sociopolíticos apuntaban a dotar al futuro profesional de conocimientos e instrumentos de intervención “en el proceso de organización democrática iniciado en el país, como un aporte específico al mejoramiento de la sociedad”. Los criterios laborales aludían a la necesidad de responder a los requerimientos sociales no sólo en términos de las titulaciones que la universidad brindaba sino, fundamentalmente, con relación a los perfiles de la formación alcanzada por los graduados. Los criterios pedagógicos se relacionaban con la combinación de una “sólida” formación general y una “adecuada” preparación específica, de manera de contribuir a la profesionalización de unos graduados orientados hacia las “problemáticas de su país y de su tiempo”.

²³⁰ Carta enviada por Ricardo Nassif a Julia Silber, el 20 de abril de 1984, desde París.

²³¹ Los términos entrecomillados en este párrafo y los siguientes corresponden a expresiones textuales presentes en este anteproyecto.

Se proponía una carrera con los siguientes objetivos: formar docentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo; preparar profesionales para la investigación básica y especializada; formar asesores de organismos públicos diversos, no solo en los específicamente educativos; preparar docentes y profesionales capaces de desempeñarse en el ámbito de la educación no formal, así como también en el uso “inteligente” de las nuevas tecnologías; formar profesionales que participen en tareas psicopedagógicas y de orientación educacional dirigidas a distintos componentes y actores del proceso educativo.

Con respecto al perfil del futuro graduado se expresaba el interés de formar un profesional capaz de insertarse en la “realidad democrática nacional, con una actitud crítica, comprensiva y participativa”. Para ello, se jerarquizaban determinadas competencias, a saber, la reflexión permanente sobre las implicancias éticas y sociales de sus acciones, la preparación científica y técnica en estrecha vinculación con la práctica social y educativa y la preocupación por la actualización profesional y el perfeccionamiento.

Desde la perspectiva de los actores que participaron en su formulación, ese anteproyecto atravesó distintos tipos de dificultades. Entre ellas, destacan que si bien los lineamientos institucionales para las reformas curriculares expresaban una voluntad de “modernización” de los planes de estudios, este propósito difícilmente podía concretarse sin una renovación profunda de la planta docente. Cabe recordar que ese proceso fue lento y conflictivo en la FAHCE y apenas se había comenzado en el momento en que se elaboró este primer anteproyecto.²³² Como consecuencia de esta vacancia de recursos propios, se recurrió a la consulta de especialistas de distintas áreas.²³³

La autora de este anteproyecto reconocía que la formulación resultante fue la de un plan “elemental” con algunas innovaciones significativas, como la propuesta de un magisterio universitario o de una formación superior para la educación de adultos. Al momento de analizar las características que tuvo esta propuesta curricular, Silber apuntó

²³² Desde la perspectiva de Silber, resultaba improbable que los mismos profesores que se venían desempeñando desde la dictadura introdujeran reformas curriculares que pusieran en riesgo su permanencia dentro de la planta docente del DCE. Entrevista N° 3 a Julia Silber, La Plata, 29 de junio de 2007.

²³³ Desde una perspectiva técnica del cambio curricular, se podría suponer que la formulación de un anteproyecto curricular es condición necesaria y suficiente para su adopción y diseminación por parte de los actores institucionales. En cambio, desde un enfoque práctico, deliberativo o crítico, resultaría inviable garantizar una reforma del plan de estudios sin un análisis previo de las condiciones sociales existentes y de las posibilidades efectivas de materializar esa transformación. La descripción de las dificultades que atravesó el proceso de reordenamiento de la planta docente durante la normalización democrática abonaría esta hipótesis acerca de la imposibilidad de diseñar un proceso de cambio curricular sin considerar, al mismo tiempo, los perfiles académicos de los individuos y grupos encargados de su implementación.

el hecho de que ella estuvo “desconectada” de la actividad académica por un período de casi diez años, desde su exoneración en diciembre de 1974 hasta su reincorporación en 1984. En consecuencia, era esperable que la formulación del plan no constituyera un aporte significativo a las “formas establecidas” en materia curricular hasta ese momento.²³⁴ No obstante, es posible destacar que el plan se corría de los esquemas clásicos vigentes hasta ese momento para incluir una trayectoria de formación para el nivel básico, con el magisterio universitario y para la educación de adultos, que, como veremos luego, sería recuperada por otros grupos académicos.

Es posible identificar líneas de continuidad entre este anteproyecto y las orientaciones institucionales planteadas por la gestión “normalizadora” en lo relativo al carácter flexible y dinámico de la propuesta curricular así como también en la preocupación por adecuar la formación académica a las necesidades de la realidad social de la época. Al respecto, este anteproyecto presentaba, como rasgo distintivo, una propuesta curricular estratificada con títulos y orientaciones diversas que cubrían un rango de inserciones profesionales en todos los niveles del sistema educativo incluyendo un ámbito que históricamente estuvo ausente en los planes de estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP, como era la educación de adultos. Los testimonios recogidos expresaron que ese tipo de diseño se conectaba directamente con el objetivo de formar un profesional crítico, comprensivo y participativo en la realidad y en las problemáticas de su contexto histórico y social. El proyecto fue presentado en agosto de 1984 pero no tuvo tratamiento en el Consejo Académico.

Para la elaboración del segundo anteproyecto (Malbrán, 1985) se recurrió a la consulta de diversos especialistas de las universidades de Buenos Aires y La Plata e investigadores del CONICET. Se tomaron como referencia planes de estudios de universidades norteamericanas, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de Francia y España. Hemos analizado las tramas de relaciones sociales que conectaban a los integrantes del grupo académico liderado por la profesora Celia Agudo de Córscico (entre quienes se encontraban Pena y Malbrán) con otros especialistas en educación de reconocida trayectoria en universidades nacionales e internacionales. Como hemos intentado mostrar, esas redes de vinculación constituyeron un soporte crucial para el mantenimiento de las trayectorias académicas de algunos de sus miembros a partir de su alejamiento de la universidad en 1976. Desde 1983, con su

²³⁴ Entrevista N° 4 a Julia Silber, La Plata, 13 de enero de 2008.

progresiva reincorporación a la actividad universitaria, esta vez en posiciones de gobierno, esas redes volvieron a actualizarse, contribuyendo a legitimar su posicionamiento institucional.

Los fundamentos para la presentación de la propuesta incluían referencias a la situación educativa latinoamericana y argentina y a las tradiciones de los estudios de las Ciencias de la Educación en la UNLP. Con relación a la primera cuestión, se planteaban diversas críticas a los procesos de enseñanza en general (por su grado de rigidez, desactualización, acriticidad), las limitaciones que enfrentaban los procesos de innovación por la ausencia de diagnósticos precisos, las consecuencias derivadas de la subvaloración de la docencia y la generalización del autoritarismo en los ámbitos educativos, entre otros. Se destacaba el “empobrecimiento” de la educación evidenciado en la disminución de la “calidad”, en el “éxodo o exclusión” de los educadores “más calificados”, la “censura”, el “aislamiento” cultural y el “estancamiento” de la investigación educativa. A partir de ese diagnóstico, se planteaba que la recuperación democrática había renovado la confianza en la educación y sus potencialidades para el cambio y progreso social revitalizando expectativas que comprometían a la comunidad universitaria²³⁵, con especial referencia a las instituciones formadoras de docentes como era el caso de la FAHCE.²³⁶

Asimismo, este anteproyecto incluía una breve reseña histórica de los rasgos que habían caracterizado la formación de profesores en Ciencias de la Educación en la UNLP desde la creación de la carrera, procurando establecer las líneas de continuidad y de diferenciación de la nueva propuesta con las tradiciones precedentes. Este anteproyecto se inscribía en la línea inaugurada por Joaquín V. González al rescatar los siguientes “principios fundamentales”: la actitud universalista frente a la ciencia, la orientación americanista e integradora, el valor social de la educación y la responsabilidad de los educadores, la actitud científica y metódica, la búsqueda del equilibrio empírico racional, la oposición a dogmatismos autoritarios y la valoración de la práctica en la formación de los educadores.

Se proponía un plan de estudios orientado al cumplimiento de los siguientes objetivos: lograr una formación general, que integrara los aspectos teóricos y prácticos

²³⁵ Las referencias explícitas a los propósitos de transformación del orden social y al necesario compromiso de los universitarios en ese proceso pueden ser leídas en las claves de lectura propuestas por los analistas sociales del período que, como vimos, reconocían el rol protagónico que el proyecto político del alfonsinismo atribuía a las instituciones universitarias en la tarea de recuperación de la institucionalidad democrática.

²³⁶ Los términos entrecomillados en este párrafo y los tres siguientes corresponden a expresiones textuales contenidas en el mencionado anteproyecto.

procurando alcanzar un “conocimiento objetivo” de la realidad educativa; desarrollar competencias técnicas para intervenir en la docencia, el asesoramiento y la investigación educativa, desarrollar un pensamiento autónomo, actitudes de compromiso y solidaridad así como también de crítica y reflexión para la mejora de la realidad educativa.

En este anteproyecto, los futuros graduados eran concebidos como “agentes de renovación y transformación” del sistema educativo a partir de un sólido dominio de “destrezas técnicas y tecnológicas”, a la vez que con un pensamiento “creativo y estratégico” y una actitud comprometida y “responsable” en su intervención como docentes, asesores o investigadores.

La propuesta curricular se organizó de acuerdo a una serie de ejes con una estructuración que iba desde el tratamiento de las cuestiones generales hacia las más específicas. Se ofrecían titulaciones orientadas a distintos niveles del sistema educativo: el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, con proyecciones en el nivel medio y superior y el profesorado, además, destinado prioritariamente a la inserción en el área de la orientación escolar en el nivel primario.

Este anteproyecto también reconocía un compromiso explícito con los lineamientos institucionales en materia de diseño curricular. En este caso, es posible destacar ciertas vinculaciones entre el diseño curricular y la estrategia política de la gestión normalizadora de la FAHCE. La formulación del plan de estudios fue visualizada por los responsables del gobierno universitario como un medio para favorecer la “renovación” de la planta docente. A partir de una modificación sustantiva en los contenidos mínimos de las asignaturas del nuevo plan se pretendía “desestimular” la presentación a concurso de los profesores, sobre todo de algunos visualizados como “muy vinculados con el proceso”.²³⁷

La elaboración de esta propuesta también atravesó distintas complicaciones. En materia de diseño curricular, existía cierto consenso respecto de las áreas de formación básica, aunque no resultaba sencillo definir los contenidos específicos y complementarios. También se había alcanzado algún grado de acuerdo, plasmado en las disposiciones elaboradas por la Facultad para orientar a las comisiones curriculares, respecto de las bondades del régimen cuatrimestral y de las modalidades de promoción sin examen final. Sobre esta base de coincidencias mínimas, la tesitura de los

²³⁷ Entrevista N° 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007.

responsables del gobierno universitario fue trabajar para llegar a un plan de transición que, aunque no fuera totalmente innovador, permitiera avanzar hacia una formulación superadora. Se asumía que la mejora en la formación de los especialistas en educación tendría consecuencias favorables en el posicionamiento institucional de la carrera. En esas condiciones, el anteproyecto se presentó en el mes de junio de 1985 para su tratamiento por parte del Consejo Académico.

El tercer anteproyecto mantuvo algunas similitudes con los precedentes pero creemos que se destacan sus diferencias, no solo en términos del contenido de la propuesta sino especialmente por las condiciones en las que fue gestado y presentado.²³⁸ Una de las diferencias más significativas es que no fue elaborada por representantes del claustro de profesores sino por estudiantes y graduados recientes. El grupo que participó de manera más activa reunía a dos sectores del estudiantado: el primero de ellos había mantenido una estrecha relación con Julia Silber durante su gestión en la dirección del DCE. Lo integraban Silvana Budetta, Laura Tejo y Ana Caporici. Las tres eran estudiantes avanzadas en el momento en que Silber se desempeñó como jefe del DCE y se fueron graduando durante los años de la normalización. Silber destacó el “apoyo” que recibió de ese sector del estudiantado durante su gestión.²³⁹ El segundo no reconocía filiación académica ni ideológica con ningún referente del claustro de profesores de ese momento. Se trataba de un grupo de estudiantes y jóvenes graduados que además de compartir la experiencia de la militancia partidaria (en el Partido Comunista o en el Partido Justicialista) habían consolidado un núcleo de relaciones personalizadas que reforzaba la cohesión y el sentimiento de pertenencia mutuo. Integraban este grupo Viviana Seoane, Carlos Artús, Cora Pernici, María José Draghi y Claudio Suasnábar, entre otros.²⁴⁰ Desde la perspectiva de algunos de ellos, los convocaban afectos, afinidades ideológicas respecto de distintas “cuestiones de fondo” acerca del “sentido” de la vida misma y otras más específicas como la opción por una carrera de educación en ese contexto histórico y social del país. No se sentían identificados con ninguna

²³⁸ Si bien este anteproyecto se presentó al Consejo Académico normalizador de la FAHCE no fue posible acceder a una copia del original. El expediente respectivo figura entre los extraviados en el archivo de expedientes de la facultad. Tampoco existen versiones taquigráficas de las reuniones del Consejo Académico normalizador sino resúmenes de algunas sesiones pero no se encontró la correspondiente al tratamiento del plan de estudios de Ciencias de la Educación. Los autores del anteproyecto consultados no conservan copias del documento pero algunos de ellos nos permitieron reconstruir oralmente los aspectos centrales de la propuesta.

²³⁹ Entrevistas N° 2 y 4, La Plata, 22 de junio de 2007 y 13 de enero de 2008.

²⁴⁰ Algunos de estos “jóvenes” integran, actualmente, la planta docente del DCE como profesores o auxiliares docentes y se desempeñan en funciones de gobierno en el sistema educativo. María José Draghi es actualmente Directora de Educación Secundaria en la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Fue representante por el claustro de graduados en la Junta Consultiva desde 2007, en momentos en que Claudio Suasnábar era jefe del DCE.

tradición pedagógica y no los interpelaban los discursos de ninguno de los referentes de los grupos académicos activos en ese momento. De ese primigenio “grupo de amigos” surgió la primera conformación de la Comisión de alumnos de Ciencias de la Educación.²⁴¹ Quizás la circunstancia de haber nacido “guachos”, de no ser “pollitos” de ningún “patrocinante” (en los términos de Bourdieu, 2008: 122), de no mantener compromisos con ningún sector del claustro de profesores condicionó las posiciones intransigentes que, como veremos más adelante, asumieron en la puja por la reforma del plan de estudios. La descripción de las prácticas y relaciones sociales informales que compartían estos jóvenes estudiantes y graduados nos remite, una vez, a considerar los componentes morales y emocionales que participan regularmente en la configuración de estos entramados y redes, trascendiendo los intereses, contenidos y ámbitos estrictamente académicos.

Más allá de las diferencias que pudimos identificar en las relaciones sociales y personales de sus miembros, este grupo de estudiantes y graduados compartían una profunda “insatisfacción” respecto de la formación que habían recibido y algunos de ellos tenían la convicción de que debían implicarse en el diseño de una alternativa superadora. Esta idea se sustentaba en una base de prejuicios ligados a la trayectoria y formación de quien en ese momento se desempeñaba como jefe del DCE, María del Carmen Malbrán. ¿De qué manera una psicóloga podía entender las necesidades de formación de los profesores en Ciencias de la Educación? En las entrevistas pudimos relevar que esta creencia no era desconocida por Malbrán y que, más aún, ella cuestionaba la opinión de aquellos que interpretaban sus actitudes como gestos de “soberbia” y “altanería”.²⁴²

La propuesta debía resultar acorde a los “cambios” que el escenario histórico de ese momento reclamaba. La formulación que presentaron “reivindicaba” el proyecto del magisterio universitario que, como vimos, estaba presente en el primer anteproyecto analizado. El fundamento de la carrera se conectaba con la posición ideológica que este grupo de jóvenes tenía respecto de la formación de los profesores en Ciencias de la Educación.²⁴³ Para algunos de ellos este proyecto suponía una reivindicación del “ser docente”. Por otra parte, les parecía inadmisibles que un profesor en Ciencias de la

²⁴¹ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

²⁴² Entrevista N° 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007 y entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

²⁴³ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

Educación pudiera desempeñarse como docente en otros niveles del sistema sin “pasar por la base”, sin “tener los pies en el barro”.

La organización curricular del plan propuesto, a pesar de los intentos de diferenciación expresados, mantenía ciertas similitudes con los precedentes. La “novedad”, en este caso, pasaba por la disposición de los contenidos en núcleos y áreas en un intento por dotar de dinamismo y flexibilidad a las trayectorias de formación ofertadas por el currículum. Para la elaboración de esos núcleos y la definición de los contenidos mínimos apelaron a la orientación de algunos especialistas de la Universidad de Buenos Aires y del Comahue. Destacaron los aportes recibidos por Cecilia Braslavsky en el núcleo histórico y por Susana Barco en el de didáctica. Mencionamos este dato no por la consulta en sí misma sino porque fue uno de los argumentos que los estudiantes utilizaron en la presentación realizada al Consejo Académico con la intención de fortalecer y legitimar la propuesta que estaban elevando.²⁴⁴ Además, el plan incluía una propuesta de residencia docente como ámbito para fortalecer la formación práctica. El incremento de la carga horaria de prácticas era consistente con la concepción de que los especialistas en educación tenían que tener una “mayor presencia” en la escuela desde los primeros años de la carrera. Como se señaló más arriba, este anteproyecto fue presentado en una sesión del Consejo Académico Normalizador destinada, entre otros temas, al tratamiento de la reforma curricular.

La reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación fue un proceso conflictivo. Promediando el último año de la “normalización universitaria” se habían aprobados nuevas propuestas curriculares para todas las carreras de la FAHCE, con excepción de la correspondiente al DCE. Uno de los indicadores de esta conflictividad estuvo dado por el hecho de que se trató del único caso en el que el Consejo Académico recibió más de una propuesta para su tratamiento y aprobación.²⁴⁵ Con el agravante de que el anteproyecto presentado por representantes de alumnos fue tratado sobre tablas. Los consejeros académicos estudiantiles cedieron su palabra a los miembros de la comisión de alumnos de Ciencias de la Educación para habilitarles la posibilidad de presentar y fundamentar su anteproyecto.

La estrategia de la gestión académica de la Facultad en esa circunstancia fue la de minimizar el conflicto y transferir la discusión a una comisión de compatibilización que

²⁴⁴ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

²⁴⁵ En la reforma curricular del Departamento de Geografía también se analizaron dos propuestas de planes de estudios. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos actores su resolución no fue conflictiva pues las diferencias se zanjaron “técnicamente”. Entrevista N° 1 a Mora Pena, La Plata, 28 de agosto de 2006.

sería la encargada de analizar las dos propuestas presentadas y elaborar un plan de estudios para su tratamiento y posterior aprobación. Esa decisión fue percibida como una “derrota” por los representantes estudiantiles y los graduados que habían participado de la elaboración del anteproyecto. El Consejo Académico no era su “territorio”: no participaban de la representación estudiantil y los representantes del claustro de graduados de Ciencias de la Educación eran “aliados” del grupo que ocupaba funciones de gobierno en el DCE y en la FAHCE (Malbrán-Pena).²⁴⁶

La presentación del anteproyecto estudiantil, puso en evidencia un fenómeno que recibió distintas interpretaciones por parte de los actores implicados: para algunos fue una clara manifestación de que se estaba consolidando un “ala crítica” a la gestión académica de la Facultad cuya influencia trascendía ampliamente la discusión curricular. Entre las consecuencias directas de la conformación de ese “bloque opositor” algunos entrevistados mencionaron ciertos conflictos que se produjeron durante la sustanciación de los concursos organizados para regularizar la planta docente. Las perspectivas de los entrevistados son disímiles: para Córscico el problema con los concursos fue que algunas personas que “reivindicaban” su derecho a ser reincorporados por haber sufrido las consecuencias del terrorismo de Estado, confundieron sus “credenciales cívicas” con las “académicas” y el criterio de la gestión fue “jerarquizar el nivel” de la planta docente. Para Pena, el conflicto con la reforma curricular expresó la cristalización de un “grupo crítico” a la gestión de Panettieri liderado por Silber del que participaban graduados y estudiantes que “armaron” un plan de estudios “paralelo” al que venía trabajando la comisión curricular durante la gestión de Malbrán. Para ella, los conflictos se produjeron por las posiciones “radicalizadas” que tuvieron determinados grupos de estudiantes y graduados frente a la reforma curricular.²⁴⁷ Para algunos de los autores de ese anteproyecto, en rigor, su posicionamiento “intransigente” respondió a otros motivos. Eran un grupo de jóvenes militantes que advertían que su proyecto no tendría reconocimiento ni legitimidad entre los representantes de los otros claustros de la carrera. Más allá de las interpretaciones de otros grupos académicos y la idea de un plan “paralelo”, los autores de esa iniciativa señalaron que trabajaron “solos” entre los estudiantes de la Comisión de alumnos de Ciencias de la Educación con la colaboración de algunos graduados recientes que

²⁴⁶ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

²⁴⁷ Entrevistas a Celia Agudo de Córscico, 24 de agosto de 2006, N° 1 a Mora Pena, 28 de agosto de 2006 y N° 2 a María del Carmen Malbrán, 13 de diciembre de 2007. Todas las entrevistas se realizaron en La Plata.

habían pertenecido a ella. Y si bien sabían que gozaban de menor prestigio y poder que los autores del proyecto contendiente decidieron presentarlo “a libro cerrado” al Consejo Académico como una demostración de la fuerza simbólica que, aún en esa circunstancia desventajosa, creían que habían logrado acumular.

Para otros actores institucionales que no pertenecían al DCE la reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación puso en evidencia la debilidad académica y política de ese Departamento frente a otras comunidades disciplinares de la FAHCE. Si bien “los otros” reconocían que el “conflicto” formaba parte, por entonces e históricamente, de la dinámica social de su comunidad, percibían que Ciencias de la Educación constituía un departamento particularmente convulsionado por las tensiones internas. Lo que distinguía a “los pedagogos” del resto de los académicos de la FAHCE era su dificultad para resolver sus diferencias disciplinares y políticas “intramuros”. Los demás departamentos habían logrado, por consenso o sin él, presentar un único proyecto de plan de estudios dejando “las cuestiones de alcoba” para conocimiento de los “ya iniciados”. En cambio, Ciencias de la Educación exponía con este proceso curricular, una vez más, su conflictiva interna reforzando los prejuicios acerca de la fragmentación interna y la debilidad epistemológica de un campo de conocimientos “sospechado” de irrelevante y estéril por parte de los académicos asentados en las tradiciones disciplinares más reconocidas y consagradas de la FAHCE.²⁴⁸

El resultado de este proceso ya fue mencionado. La Comisión de Compatibilización se encargó del diseño final de la propuesta curricular. El plan que resultó aprobado planteaba la necesidad de que la universidad formara educadores comprometidos con la “transformación modernizadora del país” que la recuperación del orden democrático exigía. La propuesta curricular se orientaba al logro de una “formación integral”, que propiciara la “reflexión y análisis crítico de la realidad educativa”. Se pretendía que el futuro graduado desarrollara las “habilidades profesionales” necesarias para el logro de una intervención “optimizadora” en el sistema educativo. El plan de estudios hacía explícito su compromiso con el progreso del conocimiento y la investigación, desde una propuesta formativa que pretendía comprometer al estudiante respecto de su propia formación académica a través de un currículum “progresivamente flexible”.²⁴⁹

²⁴⁸ Entrevista a Guillermo Banzato, La Plata, 3 de septiembre de 2007.

²⁴⁹ Departamento de Ciencias de la Educación. Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación, 1986.

La estructura curricular mantenía en sus aspectos básicos –organización y secuencia de las asignaturas por ejes, perfil profesional, contenidos mínimos– la que había sido propuesta en el anteproyecto elaborado por Malbrán.²⁵⁰ No obstante, se incorporaban algunas de las cuestiones planteadas en el anteproyecto de los estudiantes y graduados.²⁵¹ En particular, el plan de estudios preveía la existencia de orientaciones que permitieran la diversificación de la formación en el nivel de la licenciatura. El documento planteaba expresamente que el DCE convocaría a los distintos claustros para integrar “comisiones y grupos de trabajo” destinados a la “evaluación y mejoramiento del plan de estudios, la orientación y consejo del estudiante y la elaboración de proyectos para implementar las distintas licenciaturas”.²⁵² Durante la gestión de Malbrán se organizó una única orientación en tecnología educativa que fue la que tuvo vigencia hasta la reformulación del plan de estudios en el año 2000. Desde la perspectiva de algunos de los “derrotados” la estrategia de la gestión fue “brillante”: cumplieron con el requisito de los estudiantes y graduados contemplando orientaciones pero “sólo” se encargaron de “garantizar” el funcionamiento de una de ellas.²⁵³

Algunas interpretaciones han sugerido que el plan de estudios de Ciencias de la Educación aprobado en 1986 puede considerarse un ejemplo de currículum “de concreción técnica”. Esta afirmación se fundamentaba en la valoración de este plan como una secuenciación de contenidos con la “pretensión” de constituirse en un “reflejo” de un “orden discursivo”, que estaría dado por un conjunto de “campos disciplinarios previamente delimitados”, e “inamovibles”. Ese campo de conocimientos estaría asumido en esta propuesta como un orden “coextensivo a la realidad y la verdad” y, en consecuencia, sería el reaseguro de la calidad del conocimiento que se transmite pues este ha sido forjado según las reglas del “método científico” (Southwell, 2003a: 143-144).

Desde nuestro punto de vista, el análisis de las condiciones sociales en las que fue producido y aprobado el plan de estudios permite formular otro tipo de interrogantes

²⁵⁰ Un dato significativo a destacar se refiere a la estructuración cuatrimestral de la mayoría de las asignaturas propuestas. Las ventajas de la organización cuatrimestral habían sido desarrolladas en el anteproyecto de Malbrán. Sin embargo, el plan de estudios aprobado incluyó un número acotado de cursos anuales. Dos de ellos pertenecían al área de la psicología: Psicología General y Psicología de la Educación. El tercero fue Pedagogía Diferenciada y el último fue el curso de Prácticas de la Enseñanza. Algunos trabajos interpretaron a esta organización curricular como una evidencia de la “psicologización de los discursos pedagógicos” (Southwell, 2003: 15).

²⁵¹ Algunas propuestas no fueron contempladas porque generaban “complicaciones” con el sistema educativo provincial, como la de generar un magisterio universitario. Entrevista N.º 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007.

²⁵² La existencia de orientaciones en el nivel de la licenciatura estaba prevista en el anteproyecto de Malbrán.

²⁵³ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

para construir una explicación más comprensiva del fenómeno estudiado. En el siguiente apartado, intentaremos dar cuenta de esas preguntas y de las respuestas tentativas que podemos realizar a partir del análisis desarrollado.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos intentado comprender las características que tuvo la reforma curricular de Ciencias de la Educación en la FAHCE, en el contexto de la “normalización” universitaria que se estaba implementando en la institución, a partir de la política educativa llevada a cabo por el gobierno nacional, a poco de iniciada la “transición democrática”. Los resultados de nuestra tesis confirman las interpretaciones realizadas por Buchbinder (2005) y Chiroleu (2005) cuando señalan el lugar que ocuparon las universidades nacionales en la recuperación de la institucionalidad democrática, específicamente a partir del carácter “reparatorio” que se le asignaba a una política de “normalización” que permitiría restituir los principios reformistas desde ese ámbito para favorecer el “imperio” del estado de derecho en la sociedad toda. Este proceso “transformador” también es consistente con la confianza depositada en ellas por el gobierno nacional en plena “primavera democrática” tal como lo ha sido destacado por Romero, (1996) y Cavarozzi(2006). En línea con lo observado por otros investigadores del caso platense (Paso, 2011), advertimos la necesidad de subrayar algunos matices que se han planteado entre los discursos públicos que enfatizaban los componentes de ruptura con la “dictadura” y ciertos ejes de la política “normalizadora” del gobierno de Alfonsín, como la configuración de las plantas docentes, que expusieron los límites que enfrentó ese proceso y ciertos conflictos, aún dentro de los sectores “aliados” al gobierno nacional, para alcanzar efectivamente, ese proceso de renovación institucional. Por un lado observamos que más allá de la intencionalidad de producir transformaciones que significaran “fracturas” en las dinámicas institucionales, el proceso de recambio de los docentes y autoridades que se venían desempeñando como tales durante el PRN fue más bien gradual, progresivo y con significativas continuidades a partir de 1983. Por otro lado, los conflictos que se generaron en torno del proceso de reordenamiento de la estructura orgánico – funcional del DCE y también de la reforma curricular constituyen otros indicadores del contraste que observamos entre los propósitos manifiestos y las posibilidades efectivas de llevar a cabo esas políticas.

A su vez, la descripción de los lineamientos institucionales nos permitió identificar, por un lado, los rasgos de la impronta “modernizadora” que la gestión académica de la Facultad quiso otorgarle a los nuevos planes de estudios. Observamos que en el contexto del régimen provisorio de “normalización” la “modernización” se enfocaba desde una perspectiva estricta de organización curricular: evitar planes excesivos, superposiciones, garantizar contenidos representativos de las áreas constitutivas de la carrera, flexibilizar las currícula (combinando la organización anual y cuatrimestral, incorporando espacios optativos, brindando títulos intermedios, favoreciendo la interdisciplinariedad). A diferencia del planteo de fines de la década del '60, estas orientaciones modernizadoras en el escenario de la “transición democrática”, más que apuntar a la redefinición del perfil profesional y los ámbitos y prácticas de formación del plan de estudios, focalizaban su atención en aspectos de la organización y estructura curricular que inciden en el tránsito académico de los estudiantes y en la progresión de su carrera. Entendemos que los fundamentos de estas normas se conectan estrechamente con la intencionalidad manifestada en documentos y testimonios acerca de la necesidad de “recuperar” una formación académica que combinara, a la vez, el criterio de rigurosidad y actualización científica con el de accesibilidad y democratización de los estudios superiores. En efecto, uno de los parámetros indicaba la importancia de atender especialmente el tramo inicial del primer año de las carreras, lineamiento que se vinculaba con las políticas de ingreso y la eliminación de cupos y otras restricciones impuestas durante el PRN.

Entendemos que las características de esas prescripciones pueden interpretarse a partir de la influencia que ejercieron actores y propuestas curriculares localizados en otras instituciones del país y del extranjero en el contexto de una política normalizadora que jerarquizaba la recuperación de la institucionalidad democrática y, en consecuencia, la actualización de principios y normas orientadas a garantizar la excelencia en la formación académica universitaria. Las diversas redes sociales y académicas que conectaban a los grupos locales con otros, localizados en otras instituciones y países, se actualizaron a partir de la consulta a esas fuentes por parte de los responsables del gobierno de la FAHCE.

El análisis de los anteproyectos elaborados en el DCE por distintos actores mostró, por un lado, la eficacia de esas normas, verificadas a partir de la correspondencia que fue posible establecer entre algunos de esos parámetros y las características de los diseños curriculares formulados. También, es posible suponer que los distintos grupos

académicos actuaron con ciertos niveles de autonomía, que explicarían las diferencias que señalamos en los contenidos y orientaciones de los respectivos proyectos de planes de estudios.

A esta altura, cabe preguntarse por qué razón el anteproyecto elaborado por Silber no tuvo tratamiento en el Consejo Académico. Consideramos que entre las razones del derrotero de esta propuesta debe puntualizarse su trayectoria académica. Como hemos visto durante los primeros meses de la “normalización universitaria” y casi en forma simultánea a su reincorporación a la vida universitaria, Julia Silber no pudo consolidar un grupo académico propio que le permitiera renovar y ampliar la base de legitimidad “heredada” de la pertenencia a un grupo académico identificado con la trayectoria de un reconocido docente, como había sido Ricardo Nassif. Su experiencia en la dirección del DCE abortada a los cinco meses de iniciada, el resultado desierto de su concurso como profesora titular de Pedagogía en 1985 y el desconocimiento de su anteproyecto de plan de estudios tanto para la formación pedagógica de todos los profesorados de la FAHCE como para la carrera de Ciencias de la Educación constituyen, a nuestro juicio, algunos de los indicadores de la pérdida de su poder en la dinámica institucional.

Por contraposición, la descripción del anteproyecto elaborado por Malbrán y el resultado del proceso de la reforma curricular del plan de estudios de Ciencias de la Educación, son expresivos de los frutos que cosechó el grupo académico liderado por Celia Agudo de Córscico. En el período de la normalización, ese grupo mantuvo y amplió su base de sustentación política. Una de las evidencias de este fenómeno fueron las posiciones de poder que algunos de sus miembros alcanzaron en el gobierno universitario tanto a nivel central, como en la gestión de la Facultad y del DCE. Asimismo, logró conducir el proceso de reforma curricular y minimizar los efectos disruptivos generados por la propuesta contendiente. Más allá de las adecuaciones y ajustes realizados por la Comisión de Compatibilización, la propuesta de plan de estudios que resultó aprobada muestra que este grupo acumuló poder suficiente para alcanzar un diseño curricular coherente con los intereses y perspectivas subyacentes a la versión original que habían presentado al Consejo Académico.

Por su parte, los estudiantes y graduados recientes autores del anteproyecto no lograron reunir un mínimo de capital social que les permitiera ingresar en la arena de decisiones en la que se terminó definiendo el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación. Como ha demostrado Bourdieu (2008: 119) las crisis en las relaciones

existentes entre los “veteranos” y los “recién ingresados” al campo universitario, lejos de significar una amenaza a la subsistencia del propio campo, lo refuerzan y reproducen. A través de esa lucha se mantiene la lógica de una competencia intergeneracional dominada por quienes ocupan una posición avanzada en la que, en consecuencia, nunca el poder queda en manos de los “jóvenes revolucionarios”.

Algunas interpretaciones consagradas como la de Pérez Lindo (1985) retomada por Buchbinder (2005) han tendido a enfatizar el protagonismo que alcanzaron los grupos académicos ligados al partido gobernante por su participación en el gobierno universitario. Los resultados de nuestro trabajo nos permiten afirmar que la variable relacionada con la sociabilidad político-partidaria intervino en la configuración de los liderazgos académicos de la carrera. En esa línea, los conflictos que se produjeron en el escenario de la reforma curricular pueden explicarse a partir de la confrontación de intereses entre distintos sectores que desde otros posicionamientos políticos en la dinámica institucional pujaron por incidir en las definiciones institucionales referidas a las políticas de formación académica de la FAHCE en el marco de la “normalización universitaria”.

Ahora bien, las razones por las cuales el grupo académico conducido por Celia Agudo de Córscico primó en la lucha por definir los rasgos del nuevo plan de estudios de Ciencias de la Educación, no pueden explicarse exclusivamente a partir de esa variable. Para comprender ese proceso es necesario atender la diversidad y amplitud de relaciones sociales de diversa naturaleza –académicas, partidarias, profesionales y personales– que le permitió vincularse con otros actores y grupos, tanto dentro como fuera de la universidad, facilitando su posicionamiento en funciones de gobierno. El análisis conjunto de los lineamientos institucionales, las propuestas curriculares, la configuración social de los grupos académicos y los significados que esos actores recuperaron para dar cuenta de sus acciones y motivos, desde un análisis retrospectivo de la experiencia vivida, nos permite una comprensión más rica y compleja del resultado de la contienda curricular. En ese marco, el grupo logró consolidarse internamente en el DCE y en la FAHCE desde una posición dominante en la dinámica política de la institución cuya proyección excedió ampliamente los límites de la reforma curricular y el período que es objeto de estudio en nuestro trabajo. Subrayamos la potencialidad que representan los enfoques micro – sociales para capturar los matices y variaciones que presenta el procesamiento local de las políticas universitarias, en situaciones sociales específicas como las recortadas en nuestra tesis.

CONCLUSIONES

En esta tesis nos propusimos comprender perspectivas y experiencias de grupos académicos universitarios de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata que tuvieron activa participación en procesos de cambio curricular orientados a mejorar la formación de grado en su Carrera y en otros profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recortamos este objeto de estudio en un amplio período histórico entre los años 1966 y 1986 en el que se desarrollaron tanto intervenciones autoritarias como procesos democráticos alternando momentos de estabilización y consolidación institucional con rupturas y discontinuidades en la dinámica social y política de las universidades.

Abordamos este objeto de estudio a partir de dos dimensiones analíticas: en primer lugar, consideramos a los universitarios como actores sociales que procesaron de manera activa las políticas del Estado nacional hacia la universidad y atendimos su inscripción/participación en la dinámica política nacional del período. Específicamente, intentamos comprender de qué manera ambas determinaciones impactaron en el desempeño de sus actividades de formación académica y profesional de estudiantes de la carrera, en las tareas de investigación y/o extensión, y en su incorporación al gobierno universitario, tanto en la universidad, la Facultad como el Departamento. En segundo lugar, situamos esos procesos en las lógicas y prácticas sociales universitarias a fin de comprender sus trayectorias localizándolas en procesos de configuración de liderazgos y grupos académicos. Para ello, atendimos sus expresiones en las complejas y cambiantes tramas de identidades y relaciones disciplinares, corporativas, profesionales, políticas y personales, en las que esos actores sociales se auto-adscribieron y las posiciones que asignaron a otros partícipes del “juego” institucional. Finalmente, la referencia y puesta en relación de estas dos dimensiones de análisis resultó central para explicar las perspectivas, experiencias y trayectorias de los actores sociales objeto de esta tesis y su objetivación en los proyectos elaborados en procesos de cambio curricular durante esos años.

El interés por interpretar qué características específicas asumieron esas políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación nos llevó a describir sentidos plasmados en normativas y documentos institucionales así como también, las modalidades de participación de los miembros de esos grupos en funciones de gobierno, tanto en la universidad como en otras agencias del Estado Nacional.

También motivó que concentráramos nuestro interés en las tensiones y controversias que se suscitaron en ese ámbito institucional a partir de la implementación de esas políticas, relacionadas, por un lado, con la definición del rol que los universitarios debían cumplir en procesos de transformación del orden social y, por otro, con las orientaciones, proyectos y prácticas que debían impulsarse en la formación académica de los estudiantes. Interpretamos esas producciones, desde las claves de lectura que los propios actores fueron plasmando en otros registros textuales de la época que fueron insumos centrales para comprender las prácticas y redes de relaciones que desplegaron en sus cursos y en otros espacios institucionales. Para profundizar en el análisis de las lógicas y prácticas sociales universitarias identificamos la inserción académica, modalidades de formación y rasgos salientes de la trayectoria individual y grupal de aquellos actores sociales que participaron de la elaboración de proyectos curriculares referidos a la formación pedagógica en la FAHCE y, específicamente, a la Carrera de Ciencias de la Educación en el DCE.

Los resultados del capítulo 1 abordan estas dimensiones analíticas enfocando el procesamiento de las políticas de “modernización” académica que atravesaban tanto a las instituciones universitarias y científicas de nuestro país a mediados de la década de 1960. Allí describimos las características que asumió el proceso de revisión de la formación académica en Ciencias de la Educación que dio lugar a la elaboración de proyectos curriculares que culminaron en la aprobación de un nuevo plan de estudios en 1969.

Observamos que el proyecto que resultó legitimado con la aprobación de ese plan fue impulsado con el firme propósito de redefinir el perfil profesional de la Carrera, desde una orientación tradicional ligada al ejercicio de la docencia y al espacio de la cátedra como ámbito de formación y, más ampliamente, de sociabilidad política y académica, hacia otra que preconizaba la intervención de los pedagogos en procesos de investigación científica como parte de su trayectoria formativa, con el objetivo de propiciar una especialización disciplinar que favoreciera su inserción laboral como asesores o especialistas en diversas agencias y organismos públicos y privados.

Consideramos que las tendencias pedagógicas que resultaron legitimadas con estos procesos de cambio curricular pueden interpretarse como expresiones de algunos de los lineamientos de modernización académica que en esos años atravesaban las agendas de los organismos estatales encargados de la implementación de las políticas

destinadas a las universidades nacionales, al calor de los procesos de transformación social en curso.

Como rasgo distintivo del caso estudiado, advertimos que la preocupación por aportar desde la universidad a incrementar la capacidad técnica del Estado con la formación de especialistas en educación pudo registrarse tanto entre los académicos que adscribían al programa modernizador del desarrollismo, como entre referentes de liderazgos académicos asociados a tradiciones positivistas, espiritualistas y humanistas presentes en la carrera desde comienzos del siglo XX. Esta convergencia de posiciones fue posible, entre otros aspectos, gracias a la permanencia mayoritaria del claustro docente en la UNLP tras el golpe de Estado de 1966 y el procesamiento interno que se dio en esa casa de estudios a las políticas restrictivas de la autonomía dispuestas por el Estado Nacional a partir de ese momento.

Como lo han demostrado las investigaciones antecedentes y las interpretaciones de los analistas sociales del período, este proceso de modernización social y cultural no se desarrolló sin fisuras ni conflictos. Por el contrario, uno de los rasgos característicos de su difusión fue la resistencia y progresiva radicalización de posiciones tanto en el ámbito académico como en otros espacios y organizaciones de la sociedad civil. En nuestro caso, focalizamos la mirada en las modalidades singulares que asumió el cuestionamiento al programa “modernizador” desarrollista en la universidad y específicamente en la institución objeto de estudio. Por un lado, reconocimos las perspectivas de estudiantes y jóvenes graduados que impugnaban los procesos curriculares en curso por considerarlos funcionales a los proyectos políticos que reforzaban la dependencia social y cultural de nuestro país con relación a las grandes potencias mundiales, especialmente Estados Unidos. Uno de los argumentos esgrimidos por esos grupos radicalizados planteaba que la difusión de nuevas fuentes de financiamiento de la actividad académica, como la obtención de recursos a través de fundaciones filantrópicas norteamericanas, constituía una evidencia de la manera en que operaban esos mecanismos de subordinación de la actividad académica nacional a los intereses y necesidades del “capitalismo imperialista”.

Más allá de reconocer estas líneas de continuidad entre el caso estudiado y otras tendencias radicalizadas presentes en otras universidades nacionales destacadas por otros estudios, observamos que en el DCE se configuró una situación paradójica: la reforma curricular culminó con la aprobación de un nuevo plan de estudios que había sido formulado por un actor prácticamente externo a los grupos académicos activos en

ese momento en la Carrera. La oposición a esa reforma fue acotada y expresada por un sector del estudiantado y de graduados afines a las perspectivas más politizadas del DCE. Es decir, en el caso estudiado, no se identificaron comportamientos y actitudes sociales generalizadas en los grupos académicos de la carrera que fueran consistentes con la lógica de radicalización política que, según los resultados de otras investigaciones, habría comenzado a irradiarse hacia mediados de los años '60 en las universidades nacionales de nuestro país.

Para comprender este resultado, debimos profundizar el análisis en las trayectorias individuales y colectivas y las redes de relaciones a partir de las cuáles ese actor externo (Fernández Lamarra) logró acumular suficiente reconocimiento social y poder como para asumir una posición de liderazgo académico y político en el espacio institucional del DCE. De allí que aún recibiendo acusaciones de “tecnocráticos” y “colaboracionistas” con el gobierno de facto del General Onganía por parte de los sectores radicalizados de la carrera, los responsables de conducir esos procesos de cambio curricular mantuvieron relaciones de alianza y “camaradería” con sus pares del propio claustro de profesores, algunos de los cuáles compartían espacios de inserción profesional y laboral fuera de la universidad, tanto en agencias de gobierno nacionales como internacionales, quienes propiciaron finalmente la construcción de esos liderazgos académicos.

En el capítulo 2 nos abocamos al estudio de las perspectivas acerca de la formación pedagógica de los especialistas universitarios en educación y del rol de la institución universitaria en el escenario social de finales de la década del 60 y comienzos de los 70 en la UNLP. Observamos que esas producciones fueron expresivas de la politización de las posiciones en un escenario social y político progresivamente radicalizado y violento. Entre los hallazgos, destacamos variaciones en las tendencias y orientaciones que fueron virando desde posiciones espiritualistas de corte humanista hacia perspectivas críticas de las condiciones sociales y políticas de ese momento. Al mismo tiempo, abordamos las producciones institucionales elaboradas en tres universidades nacionales que tomaron como eje la reformulación de los estudios superiores en Ciencias de la Educación de nuestro país. En estos casos, los proyectos planteaban la necesidad de articular la formación pedagógica que la universidad brindaba con las necesidades derivadas del proceso político nacional en marcha a partir de la restitución del orden constitucional en mayo de 1973.

Algunas interpretaciones han tendido a enfatizar que la radicalización política en Ciencias de la Educación de la UNLP se habría expresado en las perspectivas y experiencias de los grupos académicos que optaron por el “compromiso” con la militancia en organizaciones sociales de base, algunas de las cuales se integraron a la lucha armada. En nuestro estudio rescatamos modulaciones o variaciones que participaron del proceso de aceleración política pero que no quedan comprendidas si se considera exclusivamente las perspectivas y experiencias de esos grupos militantes. En particular, destacamos expresiones de la radicalización política creciente en las orientaciones de la formación pedagógica y en los proyectos curriculares que se elaboraron en la UNLP y en otras universidades del país. Esas propuestas suponían, por un lado, una transformación en la concepción institucional que presidía las funciones básicas de la universidad que conllevaría una reformulación de las estructuras académicas y curriculares vigentes, así como también cambios sustantivos en las formas organizativas y políticas que hacían al gobierno y administración de la institución. Estas expresiones radicalizadas planteaban la necesidad de profundizar las tendencias críticas y problematizadoras en la formación académica de los alumnos, asumiendo en algunos casos una identificación plena con el proyecto de gobierno del “camporismo” y en otros, su compromiso con los procesos de “liberación nacional” que exigía la coyuntura de ese momento.

Más allá de estas variaciones en las respuestas que los actores sociales construyeron en ese proceso de radicalización, se registró una renovación intelectual consistente con las transformaciones producidas en las ciencias sociales en esos años que instaló nuevas problemáticas entre los miembros de las carreras de educación y favoreció la revisión de la matriz de formación humanística dominante hasta ese momento. En las versiones críticas más radicalizadas, la alternativa transformadora y revolucionaria exigía la acción directa, más que la reforma curricular. No obstante, observamos que esta etapa constituyó un período prolífico en la producción de proyectos curriculares, en la renovación de los programas de las asignaturas y en la reflexión respecto de las estrategias formativas que podrían favorecer en los estudiantes procesos de reflexión y crítica para la transformación de la realidad, aún desde la propia universidad.

En el capítulo 3 analizamos los efectos en las trayectorias individuales y colectivas de dos grupos académicos de Ciencias de la Educación de determinados procesos de reordenamiento institucional motivados, a su vez, por intervenciones del

poder ejecutivo nacional sobre las universidades en 1966, 1974 y en 1983. En cada uno, identificamos referentes en posiciones de liderazgo académico, que intervinieron activamente en procesos de inserción y reclutamiento de miembros para sus cátedras y equipos de investigación, en las trayectorias de los individuos en formación, en procesos de jerarquización que operaron en la selección de los “herederos” y en la constitución de redes de relaciones con otros grupos y sectores, tanto dentro como fuera de la institución. A partir de analizar esas prácticas, comprendimos la relevancia de considerar los compromisos académicos y morales que se fueron cimentando en esos entramados de relaciones sociales, las alianzas y rivalidades explícitas o no que dieron lugar a conflictos, con especial referencia a aquellos relacionados con procesos de cambio curricular.

En línea con los resultados de investigaciones antecedentes, observamos que entre 1966 y 1986 se registraron fuertes discontinuidades en las trayectorias de esos grupos académicos aunque identificamos variaciones en la dinámica de cada uno que no nos permitieron generalizar una única tendencia en el caso estudiado. El primer grupo asociado a la cátedra de Pedagogía y al liderazgo académico de Ricardo Nassif, se configuró y consolidó en el período que va de mediados de los años sesenta a mediados de los setenta, momento en que se produjo una desarticulación del grupo por la exoneración de todo el grupo, aunque la participación de Nassif en el gobierno universitario se había interrumpido ya, tras su renuncia a la dirección del DCE y del Instituto de Pedagogía en septiembre de 1966. El segundo grupo, en cambio, tuvo una activa participación en el gobierno universitario y en los procesos de cambio curricular en el contexto de la “normalización democrática” a partir de 1983 aunque, pudimos advertir que la inserción académica de sus miembros y su formación se desarrollaron desde mediados de los años '60 y tuvieron continuidad hasta 1975. En este caso, el proceso de desarticulación del grupo fue más progresivo; si bien se limitó a Celia Agudo de Córscico, la situación de los auxiliares se fue modificando paulatinamente a medida que no se renovaron designaciones existentes y se nombró como profesores a cargo a individuos que ya integraban el equipo de auxiliares de Psicología de la Educación. También observamos que se renovaron algunas designaciones docentes propiciando la continuidad en los cargos tras el golpe de Estado de 1976.

También hallamos otras diferencias en los ámbitos y modalidades de formación académica de sus miembros: en el primero, la cátedra y la participación en actividades de enseñanza fueron centrales en la configuración social del grupo, más allá de que

algunos de sus miembros desarrollaran proyectos de investigación estrechamente vinculados a los contenidos curriculares del curso de Pedagogía. En el segundo grupo, más allá de que sus miembros compartían actividades docentes en el curso de Psicología de la Educación, algunos individuos que asumieron posiciones centrales en el gobierno universitario desarrollaron una trayectoria formativa que combinaba la formación de posgrado en universidades del exterior con su participación en diversos programas y líneas de investigación. Su circulación por otras instituciones y países y la obtención de credenciales académicas de posgrado resultaron centrales para alcanzar un mayor reconocimiento social en el contexto histórico de la reapertura democrática de 1983, a partir de la regularización de las plantas docentes por concurso. Además, algunos miembros de este segundo grupo lograron posicionarse en funciones de gobierno en la universidad, en razón de la legitimidad académica acumulada por su principal referente (Córscico) y sus miembros, por los densos compromisos personales establecidos entre ellos y por la eficacia social definida por las relaciones político partidarias de algunos académicos de ese grupo. En el contexto de la apertura y “normalización democrática” de 1983, las condiciones sociales y políticas de la dinámica institucional que se configuró en ese nuevo escenario, la ausencia de redes de relaciones que permitieran reconfigurar la base de sustentación política de los “herederos” del grupo de Nassif y la propia intervención de algunos de sus miembros en situaciones conflictivas, determinó que se licuara la legitimidad heredada y se discontinuara su participación en el gobierno universitario, dando lugar a una nueva relación de fuerzas entre los grupos que disputaron espacios en el DCE desde ese momento.

El análisis comparado de la configuración social de ambos grupos académicos nos permitió destacar que las continuidades y rupturas, tanto en las trayectorias de los individuos que ejercieron formas de liderazgo como en las de sus discípulos, no siempre coincidieron con cambios registrados en la esfera del Estado Nacional. Desde esta falta de correspondencia sostuvimos la hipótesis de la autonomía relativa de la universidad con relación a las determinaciones que proceden de la dinámica política nacional. Ahora bien, el reconocimiento de la eficacia social que se desprende de esas lógicas y prácticas sociales universitarias no resultó suficiente para comprender las variaciones que se registran en las trayectorias y los procesos de transmisión intergeneracional entre dos grupos académicos diferentes que participan de un mismo ámbito institucional, como los abordados en este capítulo. Pudimos observar que las modulaciones particulares de cada grupo dependían de diversos factores, entre los que reconocimos la actualización

de vínculos académicos, profesionales, políticos y personales que, en determinadas coyunturas históricas, posibilitaron condiciones propicias para favorecer la formación de sus miembros o su posicionamiento en el gobierno universitario. Lo anterior no supone que podamos comprender la configuración social de los grupos académicos exclusivamente a partir de esa dinámica interna sino que es preciso reconocer situaciones de ruptura motivadas por acontecimientos tales como intervenciones a las universidades que, como lo han demostrado diversos analistas sociales.

En el capítulo 4 analizamos el proceso de desestructuración del orden institucional que se inició en agosto de 1974 y su particular expresión en la carrera de Ciencias de la Educación de La Plata, poniendo especial atención a la manera como se reconfiguraron grupos y liderazgos académicos que habían estado activos hasta ese momento a partir de la incorporación de nuevos actores que asumirían roles protagónicos en el gobierno universitario durante el PRN, tras marzo de 1976. En línea con los hallazgos obtenidos por investigaciones antecedentes, en nuestro caso también fue posible correlacionar ciertos hitos históricos asociados a transformaciones en la dinámica política nacional – como fue el cambio en la gestión ministerial a partir de 1974 y el despliegue de una intervención autoritaria en las universidades – con los efectos específicos que tuvieron las políticas de exoneración y reincorporación de profesores y auxiliares en la configuración y estabilización de las plantas docentes. Ahora bien, para comprender la configuración de los liderazgos académicos que participaron del gobierno universitario a partir de ese momento y una vez iniciado el PRN fue necesario recuperar otro tipo de interpretaciones que proponen reflexionar acerca de las lógicas y prácticas sociales universitarias que intervienen en el procesamiento de las políticas implementadas por el Estado Nacional. Al respecto, el análisis de las redes sociales obliga a matizar y complejizar la mirada que construimos acerca de los grupos académicos que tuvieron protagonismo en distintos momentos del desarrollo de la institución, participando activamente de diferentes proyectos político – académicos que, desde una mirada simplificada aparecerían como antagónicos: los proyectos de intervenciones autoritarias desplegados desde 1974 versus el proyecto de la “normalización democrática” iniciado en 1983.

El análisis de los movimientos de ingreso y egreso de la planta docente en el período 1974 – 1985 mostró continuidades significativas en momentos de ruptura en la dinámica política nacional. Este fenómeno fue estudiado por otras investigaciones para el período 1973 - 1976 pero nuestra tesis permite afirmar que, al menos en el caso que

hemos analizado, también se registraron situaciones de permanencia en la planta docente a partir de 1983, relativizando y matizando la interpretación que realizamos de las discontinuidades que habría introducido la “normalización democrática” en la configuración social de los grupos académicos, al menos, en una primera etapa.

Asimismo, el análisis de las redes sociales nos permitió identificar matices y variaciones en las posiciones de los actores comprometidos con el gobierno universitario en el DCE desde 1974. En algunos casos, la participación en la conducción de la Carrera se explica en mayor medida por las relaciones sociales de ciertos individuos con algunos actores clave de la política universitaria y nacional y su pertenencia a determinadas agrupaciones corporativas que incidieron favorablemente para que se “presentara” la oportunidad de ejercer un cargo en la gestión departamental.

A partir de 1976, observamos una correspondencia mayor entre los perfiles de individuos y grupos que asumieron posiciones de liderazgo en la Carrera y la orientación asumida por las políticas universitarias en ese contexto: integraban el claustro de profesores, algunos de ellos se desempeñaron como funcionarios de alto rango en el ministerio de educación de la nación o en el CONICET y expresaron públicamente su adhesión y compromiso ideológico con las finalidades del proyecto educativo implementado por el PRN. Ambos perfiles de liderazgos académicos contribuyeron desde una posición oportunista o sensiblemente comprometida con la dinámica política institucional y nacional a la construcción de una base de legitimidad para la recepción y adopción de esas políticas en un ámbito institucional específico como la UNLP. Estos resultados confirman los hallazgos de otras investigaciones que analizan las articulaciones que establecieron determinados actores y organizaciones sociales que participaron de la configuración de las bases de aceptación del régimen militar.

En nuestro caso, no obstante, la participación en la elaboración de proyectos curriculares durante el PRN, puso en evidencia que sus líderes no conformaban un grupo académico compacto y cohesivo. Las tensiones y disidencias que quedaron plasmadas en distintos documentos institucionales dan cuenta de la incidencia singular de la lógicas y prácticas sociales universitarias, a partir de las cuáles los grupos académicos actúan, resignificando, adoptando o resistiendo localmente, políticas estatales cuyo procesamiento se vuelve observable desde una exploración micro – sociológica como la que llevamos a cabo en nuestro trabajo.

En el capítulo 5 analizamos las condiciones sociales en el marco de las cuáles se configuraron los proyectos curriculares que participaron de la reforma del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación en 1986. En este caso, abordamos las lógicas y prácticas sociales universitarias con el propósito de comprender la intervención de actores sociales pertenecientes a dos grupos académicos singulares, por un lado, profesores y auxiliares que participaban del gobierno universitario y que impulsaron el proyecto curricular que resultó aprobado y, por otro, estudiantes y jóvenes graduados que desafiaron la propuesta de las autoridades del DCE, a partir de presentar un proyecto curricular alternativo.

El contexto de la “normalización universitaria” durante la transición democrática de 1983 ofrecía otras condiciones para la elaboración de proyectos curriculares, tal como ha sido demostrado por otras investigaciones. En nuestro caso, describimos el significado que asumió la “modernización” de la formación académica en Ciencias de la Educación de la UNLP en una coyuntura política nacional que asignaba a las universidades y a los universitarios una función preeminente en la recuperación de la institucionalidad democrática. En ese sentido, la regulación del proceso de cambio curricular asumió un significativo protagonismo para los responsables de la gestión académica institucional, intencionalidad que quedó plasmada en la producción de normativas que establecieron los parámetros y características que debían asumir los diseños curriculares que se formularan. Esas normativas pusieron de manifiesto que la “modernización” en el contexto del régimen provisorio de “normalización” se focalizaba desde una perspectiva de organización y estructuración del plan de estudios, más que de redefinición del perfil profesional y los ámbitos de formación privilegiados, como había sucedido en la reforma curricular de 1969. La resignificación de la “modernización” de la formación académica en estos dos momentos de la historia de la Carrera constituye un hallazgo original de nuestra tesis que no fue observado en las investigaciones antecedentes que consultamos abocadas al estudio de las continuidades y discontinuidades en las orientaciones curriculares de Ciencias de la Educación en la UNLP.

También, subrayamos que los distintos grupos académicos que participaron de la elaboración de proyectos de reforma del plan de estudios actuaron con ciertos niveles de autonomía, actualizando redes de relaciones que operaron como fuentes de información para definir los contenidos y orientaciones de los respectivos proyectos de planes de estudios.

Advertimos que los conflictos que se produjeron en el escenario de la reforma curricular pueden explicarse por la confrontación de intereses entre distintos sectores que pujaron por incidir en las definiciones institucionales, especialmente en las referidas a las políticas de formación académica. El análisis conjunto de los lineamientos institucionales, las propuestas curriculares, la configuración social de los grupos académicos y los significados que esos actores recuperaron para dar cuenta de sus acciones y motivos, desde un análisis retrospectivo de la experiencia vivida, nos permitió comprender el resultado de la contienda curricular y matizar algunas interpretaciones canónicas que atribuyen una eficacia social preeminente a las vinculaciones político partidarias de los grupos académicos en el gobierno universitario con el partido gobernante durante la “normalización democrática”.

El estudio del procesamiento de las políticas estatales por parte de los actores universitarios en un período histórico de transformaciones significativas en el Estado Nacional, como el seleccionado, abrió interrogantes que intentamos poner a prueba en distintos momentos de nuestra investigación. Así, nos preguntamos qué relaciones existieron entre los procesos de cambio que se produjeron en el Estado Nacional y los que se dieron dentro del sistema universitario y qué autonomía relativa tuvieron los actores sociales localizados en una universidad particular respecto de las determinaciones procedentes de las políticas definidas en el nivel central. Abordamos la comprensión de esa autonomía relativa en la configuración social de los grupos académicos observando continuidades en los planteles docentes períodos de disrupción institucional, que dan cuenta de una entropía propia por parte de estas instituciones de educación superior que no ha sido suficientemente documentada para determinados períodos como el que se abre en diciembre de 1983.

También advertimos que esa autonomía relativa se puso de manifiesto en las perspectivas que los grupos de Ciencias de la Educación sustentaron acerca de la formación de sus alumnos y su vinculación con los proyectos y planes de estudios en cuya elaboración participaron. Describimos las acciones que desarrollaron para orientar los procesos de cambio curricular de la Carrera y comprendimos los resultados de esas intervenciones en función de los roles que ocuparon, en la arena de tensiones y conflictos de los que participaron, desde singulares posicionamientos individuales y colectivos en las relaciones de poder constitutivas de la dinámica política de la institución. La posibilidad de abordar detenidamente la trastienda de la única reforma del plan de estudios de la carrera en el período estudiado, en la que confluyeron

proyectos diversos, impulsados por grupos académicos contendientes desde singulares inscripciones tanto en la dinámica política nacional como institucional, el registro de las tensiones y disputas que desbordaban los límites de la propia carrera y del propio Departamento, nos permitió comprender que este conflicto entre pedagogos desbordaba los límites de la propia tribu, determinado consecuencias políticas y prácticas para quienes participaron de él.

En cualquier caso, este y los demás procesos de cambio curricular analizados nos remite a la complejidad de un fenómeno, que como vimos, reconoce múltiples determinaciones relacionadas con factores y sujetos que participan de una lógica y prácticas sociales específicas en el espacio universitario, de luchas, negociaciones e imposiciones con la intención de incidir en el proyecto académico de una institución y su expresión formal en un plan de estudios particular. En ese sentido, pudimos observar que en esos procesos de determinación social se configuraron ciertas articulaciones que definieron los límites y posibilidades en las decisiones que los grupos académicos implicados tomaron durante la elaboración de esos proyectos o el proceso de aprobación del plan de estudios. Comprendimos a esos grupos como actores sociales inscriptos y partícipes en la dinámica política nacional y en el procesamiento de políticas estatales, actualizando de manera singular niveles de autonomía en la adopción, resignificación o resistencia a esas políticas. Advertimos que su actuación se desarrolló, a su vez, en una institución particular y en una temporalidad específica, en cuyo devenir histórico intervinieron lógicas disciplinares, profesionales, corporativas y relaciones sociales de diversa naturaleza que también fueron signando y determinando las posiciones de los actores en las arenas de definición curricular.

Alcanzados estos resultados sustantivos, advertimos una cuestión que no estaba prevista originalmente en la investigación: el grupo académico que lideró las políticas y los proyectos curriculares entre 1975 y 1983 se compuso de individuos que, en su mayoría, formaban parte de la UNLP desde la década de 1940, pero discontinuaron su “inserción académica” entre 1955 y 1975 cuando debieron renunciar o fueron exonerados “por razones políticas”, siendo posteriormente reincorporados ese último año por aplicación del ya mencionado Art. 60 de la Ley 20.654 de 1974²⁵⁴. Estos profesores reincorporados en 1975 y otros que ya formaban parte de la planta docente de la FAHCE fueron actores clave en la

²⁵⁴Una reconstrucción completa de sus trayectorias permitiría advertir si además de las motivaciones expresamente indicadas en las resoluciones de su cese o reincorporación, intervinieron otras determinaciones relacionadas a conflictos o rivalidades personales o disciplinares, como ha sido probado para otros casos (Soprano y Garatte, 2011).

orientación de las políticas y proyectos curriculares diseñado y desarrollados en el DCE, ya sea por su participación en el gobierno departamental, ocupando posiciones en la estructura de gestión de la Facultad o bien asumiendo roles protagónicos en comisiones específicas de la Carrera de Ciencias de la Educación. De modo que, a partir de nuestra investigación pudimos identificar que es necesario conocer en profundidad las trayectorias académicas y profesionales y los vínculos sociales personalizados e institucionales adquiridos por estos actores sociales por afuera del ámbito de la Universidad Nacional de La Plata en el período 1955-1975, a fin de comprender mejor la orientación de sus intervenciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y, en particular, en las políticas curriculares del Departamento de Ciencias de la Educación en los años 1975-1983.

En consecuencia, planteamos la importancia de profundizar nuestra investigación a fin de comprender las trayectorias académicas y profesionales que desarrollaron fuera de la universidad pública entre 1955 y 1975 un grupo acotado de pedagogos -Martiniano Juanes, Carolita Sierra de Rogati Campos, Néstor Atilio Mazzarello y Domingo di Lucca- que lideraron las políticas y proyectos curriculares en Ciencias de la Educación de la UNLP entre 1975 y 1983, considerando su circulación entre diferentes instituciones y el Estado. Esa indagación podría orientarse a:

1. Reconstruir las trayectorias académicas y profesionales fuera del ámbito de la Universidad de los siguientes docentes del DCE, considerando la circulación de Carolita Sierra de Rogati Campos por la Escuela Superior de Comercio General José de San Martín, del distrito La Plata; de Martiniano Juanes por el Instituto Superior de Especialización y Perfeccionamiento Docente para la Enseñanza Diferenciada del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires; de Domingo de Lucca por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica La Plata (UCALP).
2. Comprender sus formas de diferenciación según su participación en disciplinas y especialidades en esas instituciones y su vinculación con organizaciones corporativas como la Asociación de Graduados de Humanidades y Ciencias de la Educación (en el caso de Néstor Mazzarello) o político – partidarias como el Partido Justicialista (en los casos de Carolita Sierra de Rogati Campos y Martiniano Juanes) .
3. Analizar su inserción en el gobierno de instituciones de nivel medio y superior - mencionadas en el objetivo anterior- y en otras agencias del Estado como la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación (Néstor Mazzarello) y en Comisiones Asesoras del CONICET (Carolita Sierra de Rogati Campos).

4. Identificar articulaciones entre, por un lado, los contenidos de la formación académica incluidos en los proyectos y políticas curriculares del Departamento de Ciencias de la Educación de la FAHCE/UNLP y, por otro lado, las agendas políticas y pedagógicas de esas otras agencias del Estado que dieron lugar a la normativa de la Subsecretaría de Educación durante la gestión de Mazzarello, las convocatorias a becas para Ciencias de la Educación del CONICET y proyectos aprobados durante la participación de Rogati de Campos en las Comisiones Asesoras de dicho organismo, los programas del Instituto Superior de Especialización y Perfeccionamiento Docente para la Enseñanza Diferenciada del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires a cargo de Juanes y las resoluciones de la UCALP durante al gestión de di Lucca como decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Las consideraciones anteriores nos advierten acerca de la necesidad de incluir, en el estudio de las políticas, liderazgos académicos y proyectos curriculares universitarios las perspectivas y experiencias que los individuos y grupos que participaron de ellos, desarrollaron por fuera de la Universidad. Más aún, una reconstrucción profunda de sus trayectorias académicas y profesionales debería incluir otras dimensiones que no fueron abordadas en nuestro trabajo. Entre ellas, destacamos el lugar que ocupa la perspectiva de género en el estudio del procesamiento de las políticas que llevan a cabo individuos y grupos que son, como hemos visto, en su mayoría mujeres, que trabajan a su vez, con una población mayoritariamente femenina como parte del estudiantado universitario. Creemos que sería interesante conocer cómo se distribuyen y se han distribuido históricamente las responsabilidades institucionales y posiciones de autoridad entre hombres y mujeres en las carreras de Ciencias de la Educación, qué diferencias y similitudes pueden registrarse en la historia y trayectoria de otros grupos académicos disciplinares, qué variaciones y matices puede arrojar la indagación histórica.

Finalmente, las investigaciones que emprendemos los universitarios acerca de nuestra propia “tribu” nos exige un esfuerzo metodológico sustantivo para aportar desde interpretaciones comprensivas de los sucesos de nuestro pasado o del presente, en diálogo con las producciones que otros analistas sociales, historiadores, antropólogos, sociólogos o, en nuestro caso, pedagogos producen o han producido y resultan relevantes y pertinentes para nuestro problema de investigación. Este señalamiento resulta crucial en una perspectiva de análisis micro-social como la que nos 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. Subrayamos la

necesidad de mantener una actitud prudente que evite sesgar los sistemas de clasificación que utilizamos para leer la historia o la realidad presente, más aún si consideramos que buena parte de los analistas sociales de la universidad, somos, a la vez que investigadores, actores de las instituciones que estudiamos. Confiamos en los aportes que se derivan de este esfuerzo de distanciamiento sin eludirnos a nosotros mismos, como actores implicados y comprometidos con nuestro pasado y nuestro presente.



Universidad de
San Andrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, Carlos (2001), *Bajo el signo de las masas*, Buenos Aires, Ariel.
- Altamirano, Carlos (2011), *Peronismo y cultura de izquierda*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Arata, Nicolás; Ayuso, María Luz; Baez, Jéssica y Díaz Villa, Gabriela (coord.) (2009), *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.
- Baldrige, J Victor, Curtis, David, Ecker, George y Riley, Gary (1973), "The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy", en *The Journal of Higher Education*, 44, 7, octubre de 1973, pp. 532-547, Ohio.
- Barletta, Ana y Tortti, María Cristina (2002) "Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria" en Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 107, 126.
- Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (2010), *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Bourdieu, Pierre (1983), *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Editorial Grijalbo.
- Buchbinder, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo; Califa, Juan y Millán, Mariano (comps.) (2010) *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943 – 1973)*, Buenos Aires: Final Abierto.
- Calveiro, Pilar (2005), "Antiguos y nuevos sentidos de la política y la violencia", *Lucha Armada en la Argentina*, no. 4, Buenos Aires pp. 1-19.
- Canelo, Paula (2008), *El proceso en su laberinto. La interna militar, de Videla a Bignone*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Carlino, Florencia (1997), “El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA”, Tesis de Maestría no publicada. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Cavarozzi, Marcelo (2006), *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*, Buenos Aires, Ariel.

Chama, Mauricio (2002) “Práctica profesional y política en los sesenta-setenta, o el pasaje del profesional ‘modernizador’ al ‘comprometido’. Experiencias de psicólogos y abogados, en Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 87, 106.

Chiroleu, Adriana (2005), “La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003)”, en: Eduardo Rinesi, Germán Soprano y Claudio Suasnábar (comps.), *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*, Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento / Prometeo Libros, pp. 39-52.

Clark, Burton (1971), “Belief and Loyalty in College Organization”, e n *The Journal of Higher Education*, 42, 6, junio de 1971, pp. 499-515.

Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Autonomía Metropolitana.

Coria, Adela (2001), “Tejer un destino. Sujetos, institución procesos político – académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955 – 1966”, Tesis de Doctorado no publicada, DIE/CINVESTAV, México.

Da Silva, Catela, Ludmila (2011), “Memorias en conflicto. De memorias denegadas, subterráneas y dominantes”, en Ernesto Bohoslavsky, Marina Franco, Mariana Iglesias y Daniel Lvovich (Comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur. Vol. 1*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 99-124.

De Alba, Alicia (1998), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Del Bello, Juan Carlos; Barsky, Osvaldo y Gimenez, Graciela (2007), *La universidad privada argentina*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Díaz, Mario (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”, en Jorge Larrosa (Comp.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 334-339.

Didou Appetit, Sylvie (2006) “Prólogo” en Monique Landesmann (Coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, D.F., Casa Juan Pablos, pp. 11-18.

Fernández Lamarra, Norberto (Comp.) (2006), *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF.

Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.) (2007), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.

Frederic, Sabina y Soprano, Germán (2005), *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes/Prometeo Libros.

Frederic, Sabina y Soprano, Germán (2009), *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Frederic, Sabina; Graciano, Osvaldo y Soprano, Germán (Coords.) (2010), *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Garatte, Luciana (2009), “La normalización universitaria en la Universidad Nacional de La Plata en el contexto de la transición democrática”, en Carlos Mazzola, Mónica Marquina y Germán Soprano (comps.), *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Los Polvorines: Coedición: UNGS-UNSL-Prometeo Libros, pp.153-187.

Garatte, Luciana (2008) “Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina – 1983/1986”, Tesis de Maestría no publicada. FLACSO – Argentina.

García Salord, Susana (2010) “Notas sobre la significación sociológica de la autonomía universitaria”, en *Perfiles educativos*, vol. XXXII, número especial, 2010, ISSUE-UNAM, pp. 50-78.

Geertz, Clifford (1994), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Gil, Gastón Julián (2010b) “Entography among ‘experts’. Notes on collaboration and sabotage in the field”, En *Qualitive Research*, Vol. 10 (1), 49-69.

Gil, Gastón Julián (2011), *Las sombras del Camelot. Las ciencias sociales y la Fundación Ford en la Argentina de los '60*, Mar del Plata, EUDEM.

Gil, Gastón Julián (Dir.) (2010a) *Universidad y utopía. Ciencias Sociales y militancia en la Argentina de los 60 y 70*, Mar del Plata, EUDEM.

Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.

Goodson, Ivor (2000), *El cambio en el currículo*, Barcelona, Octaedro.

Graciano, Osvaldo (2008), *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina, 1918- 1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

- Guarro Pallás, Amador (1999) “Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico”, en Juan Manuel Escudero Muñoz (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid, Síntesis, pp. 99-122.
- Halbawchs, Maurice (2005), *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias.
- Jelín, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2001), *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2003), *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2006), *Los textos escolares en la historia educativa reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997), *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*, Santa Fe, Serie cuadernos de Investigación-FCE-UNER.
- Krotsch, Pedro (2001), *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, Pedro (2003), *Las miradas de la universidad. III Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Lomnitz, Larisa (1998). “Relaciones horizontales y verticales en la estructura social urbana de México”, en Larisa Lomnitz, *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. FLACSO-México. México. 217-274.
- Lvovich, Daniel (2010) “Actitudes sociales durante la dictadura militar argentina: las organizaciones sociales y el diálogo político de 1980” en Ernesto Bohoslavsky, Marina Franco, Florencia Levin y Daniel Lvovich (eds.), *Historia reciente en el Cono Sur*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 259-276.
- McLaren, Peter (1994) *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*. México, siglo XXI.
- Messina, Graciela (1999) “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19, formación docente, enero – abril de 1999. Consultado el 10 de enero de 2012 desde <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a04.htm>
- Neiburg, Federico (1988) *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza.
- Neiburg, Federico (1999), “Politización y universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en la Argentina”, *Prismas. Revista de historia intelectual*, Bernal, n° 3, pp. 51-72.

Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (comps.) (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Buenos Aires: Paidós.
 Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2003), *La dictadura militar 1976/1983) Del golpe de estado a la restauración democrática*, Buenos Aires, Paidós.

Palamidessi, Mariano (2007), “Nociones introductorias”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, Manantial, pp. 27-38.

Paso, Mónica (2010, junio 22-25) “La ‘normalización autoritaria’ de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: políticas y actores en el período 1976-1978”, UNGS, V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, IDH.

Paso, Mónica (2011), “Las políticas de ‘normalización’ autoritaria: una aproximación a los concursos realizados en la carrera de Ciencias de la Educación (1980-1983)”, en Julia Silber y Mónica Paso (Coord.), *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990)*, La Plata, EDULP, pp. 75-112.

Pérez Lindo, Augusto (1985), *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires, Eudeba.

Pessacq, R. (2005). “La política académica durante la normalización universitaria 1983-1986”, Discurso presentado en el marco de los festejos por el Centenario de la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, julio de 2005. Consultado el 10 de diciembre de 2010 desde:

www.old.unlp.edu.ar/plan_estrategico/actividades/popups/jornadas_politica_academica

Pessacq, Raúl Adolfo, Fernández Cortés, Silvina y Caorsi, Gabriela (1987), *La normalización de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Peterson, Marvin (2007), “The study of colleges and universities as organizations”, en Patricia Gumpert (comp), *Sociology of Higher Education. Contributions and their contextos*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 147-184.

Pollak, Michael (2006), *Memoria, silencio y olvido. La construcción social de identidades frente a las situaciones límite*. La Plata, Ediciones Al Margen.

Pozzi, Pablo (2006), "Para continuar con la polémica sobre la lucha armada", en *Lucha armada en la Argentina*, no. 5, Buenos Aires, 44-53.

Prego, Carlos y Tortti, María Cristina (2002) “Introducción. Universidad: procesos históricos de modernización, politización y regulación en la Argentina”, en Pedro Krotsch (org), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 17-21.

Puiggrós, Adriana (Dir.) (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Quiroga, Hugo (2004), *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares-1976-1983*, Rosario, Homo Sapiens.

Remedi Allione, Eduardo (2008), *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, México, D.F., Casa Juan Pablos.

Revel, Jacques (2005), *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Manantial.

Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán (2007) “Universidad, Estado y sociedad. El sentido de los términos autonomía y heteronomía en la experiencia de la universidad pública en la Argentina”, en Mónica Marquina y Germán Soprano (coords.), *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines, pp. 15-24.

Rodríguez, Laura Graciela (2011) *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria ediciones.

Rodríguez, Laura y Soprano, Germán (2009), “La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)” en *Nuevo mundo nuevos mundos. Cuestiones del tiempo presente*. Consultado el 16 de enero de 2012 desde <http://nuevomundo.revues.org/56023>.

Romero, José Luis (1996), *Breve Historia de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sarlo, Beatriz (2007), *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires, Emecé Editores.

Schwab, Joseph (1974), *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, El Ateneo.

Sigal, Silvia (1990), *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, Puntosur.

Silber, Julia (2007), “Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif”, en: *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 1, N° 1/ cuarta época, pp.47-79.

Silber, Julia (2011) “Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)”, en Julia Silber y Mónica Paso (Coord.), *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990)*, La Plata, EDULP, pp. 19-46.

Silber, Julia y Citarella, Paula (2004, noviembre 10-12), “Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación (UNLP)”, SAHE, *La educación en la Argentina*. XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Silber, Julia y Paso Mónica (Comps.)(2011) *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990)*, La Plata, EDULP.

Silber, Julia, García Clúa Noelia; Fava, Maximiliano (2011) “La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación”, en Julia Silber y Mónica Paso (Comps.), *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990)*, La Plata, EDULP, pp.47-74.

Silber, Julia, Graziano, Andrea, Paso, Mónica, Cabulí, Claudia y Vital, Susana (1986, enero 27-31) " La Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata durante el período 1975-1983", Congreso "*Pedagogía 86. Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor*". Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Silber, Julia; Paso, Mónica y Garatte, Luciana (2002, abril 18-20), “El currículum de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante la última Dictadura Militar: una mirada pedagógica”, FAHCE, *Primer Coloquio Historia y Memoria: perspectivas para el abordaje del pasado reciente*, UNLP

Soprano, Germán (2007) “Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina”, en *Cuestiones de Sociología N° 4*, Departamento de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 19-48.

Soprano, Germán (2009), “Política, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960”. En Carlos Mazzola, Mónica Marquina y Germán Soprano (comps.), *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*, Los Polvorines, Coedición: UNGS-UNSL-Prometeo Libros, pp. 111-152.

Soprano, Germán (2005), “La producción de actores e identidades políticas en el peronismo durante una campaña electoral”, en Sabina Frederic y Germán Soprano (comps.), *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*, Bernal, Editorial de la Universidad de Quilmes. pp. 161-196.

Soprano, Germán y Garatte, Luciana (2010) “Política y grupos académicos universitarios. Un análisis comparado de su historia reciente en Facultades de ciencias naturales y humanas (Argentina. 1966-1986)” en Ernesto Bohoslavsky, Marina Franco, Florencia Levin y Daniel Lvovich (eds.), *Historia reciente en el Cono Sur*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 277-302.

Soprano, Germán y Suasnábar, Claudio (2005), “Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación Estado-Universidad en la Argentina y el Brasil”, en Eduardo Rinesi, Germán Soprano y Claudio Suasnábar (comps.), *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento / Prometeo Libros, pp. 139-164.

- Southwell, Myriam (2003a), *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Southwell, Myriam (2003b), “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata”, en Carolina Kaufmann (dir.), *Dictadura y educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 117 – 163.
- Stenhouse, Lawrence (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Stubrin, Adolfo (2001) “La política de partidos y las universidades públicas en Argentina 1983 2000”, en: Adriana Chiroleu (Comp.), *Repensando la educación superior*, Rosario, UNR Editora.
- Suasnábar, Claudio (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial.
- Suasnábar, Claudio (2009), *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis de doctorado no publicada, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Tcach, César (2006) “Entre la lógica del partisano y el imperio del Gólem: dictadores y guerrilleros en Argentina, Basil, Chile y Uruguay”, en Hugo Quiroga y César Tcach (comp.), *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, Rosario, Homo Sapiens, pp.123-166.
- Terán, Oscar (1991), *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966*, Buenos Aires, Punto Sur.
- Tiramonti, Guillermina (2005) “La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años ‘90” en Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Tortti, María Cristina (1999) “Protesta social y ‘Nueva Izquierda’ en la Argentina del ‘Gran Acuerdo Nacional’”, en Alfredo Pucciarelli (ed.), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 205-234.
- Tortti, María Cristina (2007), “La nueva izquierda en la historia reciente de la Argentina”, en Antonio Camou, María Cristina Tortti y Aníbal Viguera (Coord.), *La argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, 2007, pp. 114-126.
- Trincheri, Alcira (2003) “Las tinieblas en la universidad: el “adelantado proceso” en el Comahue”, en Carolina Kaufmann (dir.), *Dictadura y Educación*, Tomo II. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.65-92.

Wainerman, Catalina (2000), “Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comps.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Lumiere, pp. 15-40.



Universidad de
San Andrés

FUENTES CONSULTADAS

Agudo de Córscico, María Celia; Compagnucci, Elsa; Filipponi, Elisabeth; Gurini, Silvia; Guzner, Graciela; Malis, Griselda; Nassif, Ricardo; Perelstein de Braslavski, Berta; Silber, Julia; Tedesco, Juan Carlos, y Pena de Lezcano Blanca S. (1974a) “Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación. Introducción y primera parte”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 11, abril de 1974, pp. 55-58.

Agudo de Córscico, María Celia; Compagnucci, Elsa; Filipponi, Elisabeth; Gurini, Silvia; Guzner, Graciela; Malis, Griselda; Nassif, Ricardo; Perelstein de Braslavski, Berta; Silber, Julia; Tedesco, Juan Carlos, y Pena de Lezcano Blanca S. (1974b) “Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación. Segunda parte: las estructuras curriculares e institucionales”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 12, septiembre de 1974, pp. 42-47.

Archivo de Legajos de Profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Personal.

Archivo de Resoluciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mesa de Entradas. Libros correspondientes al período diciembre de 1983-diciembre de 1986.

Calcagno, Alfredo D. (1961) “Por la intensificación de la investigación científica y la formación humanística en las universidades”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, enero – junio de 1961, pp. 11-15.

Centro de Docentes de Ciencias de la Educación (1971) “Situación actual del Departamento de Ciencias de la Educación”. Documento de circulación interna. (mimeo)

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. *Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación*. 1986. La Plata (mimeo).
Época, N° 1, enero – junio de 1961, pp. 11 a 15.

Fernández Lamarra, Norberto (1967) “Profesor J. Roberto Moreira”, nota póstuma en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N° 5-6, octubre de 1966-1967, pp. 39 a 40.

Fernández Lamarra, Norberto y Aguerrondo, Inés (1978) “Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina”, en *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación de UNESCO*, Vol. VIII, N° 3, pp.391-400.

Fernández Lamarra, Norberto y Aguerrondo, Inés (1978a), *La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región*, Proyecto UNESCO/CEPAL/PNUD “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, diciembre.

Fernandez Lamarra, Norberto y Aguerrondo, Inés (1978b), “Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina” en *Perspectivas*, Vol. VIII, N° 3, UNESCO, Paris, 391-400

Fernández Lamarra Norberto y Aguerrondo Inés (1980) “Los planes de educación en América Latina” en Germán W. Rama (comp.) *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, UNESCO/CEPAL/PNUD-UNICEF, Santiago de Chile.

Gramajo de Seeligmann, María Teresa y Yapur de Cáceres, María Clotilde (1974) “Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 11, abril de 1974, pp. 51-55.

Malbrán, María del Carmen (1985). “Anteproyecto para la elaboración del Plan de Estudios en Ciencias de la Educación”. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, junio de 1985, La Plata. (mimeo).

Moreira, João Roberto (1967) “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, pp. 41 a 52.

Nassif, Ricardo (1958) *Pedagogía General*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Nassif, Ricardo (1961) “Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina. Por una pedagogía de síntesis”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N° 2, julio – diciembre de 1961, pp. 5-10.

Nassif, Ricardo (1962) “Homenaje al doctor Alfredo D. Calcagno”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N° 3, enero- junio de 1962, pp. 95-10.

Nassif, Ricardo (1965) *Pedagogía de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Kapelusz.

Nassif, Ricardo (1975) “Pedagogía universitaria y construcción de la universidad”. En *Revista de la Universidad. Publicación de la Universidad Nacional de La Plata*, N° 25, años 1973-1974, La Plata, pp. 399-413.

Nassif, Ricardo (1984) “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”, en Nassif, Ricardo, Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz S.A., pp. 53-104.

Salomone Oscar y de Salomone María (1974) “El campo de la educación en la universidad del pueblo”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 12, septiembre de 1974, pp. 48-58.

Savloff, Guillermo (1962) “Situación y tendencias educativas de los diversos estratos sociales de un suburbio popular de La Plata”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N° 4, julio- diciembre de 1962, pp. 9-26.

Savloff, Guillermo (1965) “Informe sobre el estado de las investigaciones en marcha en la Sección de Sociología y Política Educacional”. Instituto de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Agosto de 1965 (mimeo).

Savloff, Guillermo (1971) “Las actitudes juveniles y la educación”, en *Revista de la Universidad. Publicación de la Universidad Nacional de La Plata*, N° 23, año 1971, La Plata, pp. 259-278.

Silber, Julia (1984), “Proyecto de plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación”. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, agosto de 1984, La Plata. (mimeo).

Silber, J. (1997) “A propósito de la cátedra de Sociología de la Educación de G. Savloff”. Homenaje al nacimiento de Guillermo Savloff realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en noviembre. (mimeo)

Tavella, N. (1961) “La investigación y el progreso de la enseñanza”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N° 1, enero – junio de 1961, pp. 21-31.

Entrevistas realizadas

A Adolfo Stubrin, el 6 de diciembre de 2005 en Buenos Aires.

A Luis Menucci, el 8 de julio de 2007 en La Plata.

A José Panettieri, el 28 de junio de 2006 en La Plata.

A Alejandro Simonoff, el 27 de agosto de 2007 en La Plata.

A Guillermo Banzato, el 3 de septiembre de 2007 en La Plata.

A María Celia Agudo de Córscico:

- Entrevista N° 1, el 24 de agosto de 2006 en La Plata.
- Entrevista N° 2, el 17 de junio de 2010 en La Plata
- Entrevista N° 3, el 25 de junio de 2010 en La Plata.

A Blanca Sylvia Pena de Lezcano:

- Entrevista N° 1, el 28 de agosto de 2006 en La Plata.
- Entrevista N° 2, el 4 de septiembre de 2006 en La Plata.

A Julia Silber:

- Entrevista N° 1, el 15 de junio de 2007 en La Plata.
- Entrevista N° 2, el 22 de junio de 2007 en La Plata.
- Entrevista N° 3, el 29 de junio de 2007 en La Plata.
- Entrevista N° 4, el 13 de enero de 2008 en La Plata.
- Entrevista N° 5, el 5 de junio de 2010 en La Plata.

A María del Carmen Malbrán:

- Entrevista N° 1, el 6 de diciembre de 2007 en La Plata.
- Entrevista N° 2, el 13 de diciembre de 2007 en La Plata.

A Norberto Fernández Lamarra

A Claudio Suasnabar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata.

A Graciela Benavent, el 6 de abril de 2011 en La Plata

Entrevistas realizadas por otros compañeros del equipo de investigación

A María Lilia Merzdorf, realizada por Julia Silber, Maximiliano Fava, Paula Citarella y Noelia García Clúa, en La Plata, el 30 de mayo de 2005.

A José Tamarit (s/d)

A Roque Dabat (s/d)

Entrevistas publicadas:

1- En Pessacq *et al*, (1985) Entrevista a Pessacq y Entrevista a Mora Pena

2- En Arata *et al*, (2009) Entrevista a Berta Perelstein de Brasklavsky, entrevista a Norberto Fernández Lamarra y entrevista a Juan Carlos Tedesco



Universidad de
San Andrés