

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LIC. EN SOCIOLOGÍA

TALLER DE INVESTIGACIÓN:

Sociología de la Educación: Historia Social de la Universidad: científicos y profesionalistas, tensiones y disputas en torno al sentido de la Universidad en la argentina moderna.

El caso de la Universidad Nacional de La Plata.

Catalina Caminos

Laura Lostra

Guadalupe Rodríguez

Lucía Trotta

Noviembre 2003

## LOS ORÍGENES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNLP:

### DISPUTAS Y CONSENSOS

#### INTRODUCCIÓN

*Desde tiempos inmemoriales el conocimiento ha sido objeto de luchas de poder, de disputas en las relaciones de la especie humana. Hoy, anclados en las fronteras entre la modernidad y la posmodernidad, intentamos explorar figuras, iluminar algunas batallas por las ideas, descubrir espacios oscuros.*

*La noción de actualidad ilustrada y moderna, que emerge desde el epicentro de Europa Occidental y que invade diversas partes del mundo, impacta también sobre la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX. La ciencia moderna, espacio de lo racional, de lo reducible, del lenguaje matemático, de lo mismo, encuentra también en esta Argentina una configuración social que la hace propia.*

*Desde entonces se comprendería la formación científica a partir de la eliminación de la educación clásica, fundamentalmente el latín y el griego, reestructurando la formación para que la misma tenga un carácter menos abstracto, más simplificador, para ser internalizada por la gran mayoría de individuos, considerados ahora ciudadanos. En este sentido, ¿no existen cuantiosas razones para sospechar que tal vez, esta reconversión, o mejor dicho, reconfiguración de las formas de saber-poder, tuvo relación con la idea de abrazar la noción de actualidad, es decir, “la conciencia de la discontinuidad del tiempo: ruptura de la tradición, sentimiento de la novedad, vértigo de lo pasajero”<sup>1</sup>, que no definen otra cosa que la modernidad? Y a su vez, ¿no respondió este cambio a la intención de conformar una nueva identidad relacionada con la idea de nación, y así ir formando el tejido de lo que sería el espíritu, el discurso, la materialidad, es decir, la cristalización*

---

<sup>1</sup> Foucault Michel, “¿Qué es la Ilustración?”. Alción Editora, 1996. Argentina.

*del estado-nación? De este modo, Comte, Spencer serían los autores del pensamiento de aquella época; se avendría, por fin, el tercer estadio, envuelto en la objetividad para conocer la realidad, dejando atrás las explicaciones místicas, irracionales y sentimentales.*

El presente trabajo intenta explorar en el proceso de constitución de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata entre 1906-1918.

El objetivo de este trabajo es rastrear algunas de las tensiones que subyacen a la creación de dicha facultad en el marco del debate entre las visiones *profesionalistas* y las visiones *cientificistas* de la educación media y superior. A partir de ello, nos proponemos, en primer lugar, esclarecer el lugar que ocupa la Facultad en el proyecto de Joaquín V. González, exponente clave de una élite que encarnó un particular entrecruzamiento entre campo político y campo intelectual.

En segundo término, rastreadremos la existencia de tensiones en la génesis del campo profesional docente, a partir de las discusiones suscitadas entre la Universidad y las escuelas normales en relación a la definición del ámbito legítimo para la formación del profesorado.

En el nacimiento de toda disciplina, en el origen de un campo particular cristalizado en una institución, existen fuerzas, disputas y consensos, que moldean ese comienzo y configuran la red de relaciones que lo sostienen. Si bien el proyecto gonzaliano contó con un destacado impulso, creemos que no se encuentra exento de este hecho cuando observamos más detenidamente la constitución de un nuevo espacio disciplinar en el seno de la nueva facultad. El sujeto-objeto de disputa es el profesorado medio; los contrincantes, la universidad y la sarmientina escuela normal; sus armas, discursos que evocan la calidad académica de la mano de una formación científica o de una formación profesional. Todo sucede entre 1906 y 1918, período de gestación, auge y derrumbamiento de la universidad gonzaliana...

Y precisamente, como esta historia tiene lugar hacia principios del siglo XX, cuando el estado se instituye como productor de relaciones económicas y sociales, pero también educativas y culturales<sup>2</sup>, nos parece relevante indagar en la relación entre la Universidad, particularmente la facultad de Ciencias de la Educación, con el campo político.

El carácter público de la universidad dado por el origen de sus fondos, pero también por el entrecruzamiento de figuras políticas, hacen de ella un lugar especial para explorar en los laberintos que se entretajan entre estos dos campos, aún teniendo en cuenta su histórica autonomía relativa. De igual modo, este atributo de ser una institución pública, hace de ella un terreno fértil para dilucidar "los nexos entre las modalidades de una tradición cultural específica y las actitudes más generales de la sociedad que la enmarca".<sup>3</sup>

Detrás de la historia manifiesta de las instituciones, por debajo del velo oficial, existen otros relatos sobre una trama de acontecimientos que atravesando los héroes y sus tumbas dan cuenta del claroscuro de la historia.

A la visión lineal y exaltadora de *los hombres de la historia*, oponemos una búsqueda mínima, secreta, a través de los intersticios de sentido que deja la palabra escrita.

Las fuentes con las que trabajamos son los "Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines" que, a partir de la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, pasan a denominarse "Revista de Ciencias de la Educación". Estas revistas eran medios de difusión "oficiales", es decir, que contaban con un aval institucional de la universidad, en ellas quedaban plasmados los temas que se debatían en el ambiente académico, además de ser el reflejo de las intenciones y actividades que la universidad y las facultades se proponían alcanzar. Por este motivo las ideas que en ellas se expresan son las ideas que

---

<sup>2</sup> Alliaud, A. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. CEAL, Bs. As., 1993. Pág. 38

<sup>3</sup> Halperín Donghi, T. "Estilos nacionales de institucionalización de la cultura e impacto de la represión: Argentina y Chile" en *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Eudeba, Bs. As., 1988. Pág. 37

consideraremos hegemónicas dentro del ámbito académico platense. Aunque no por ello impiden encontrar huellas que expresan tensiones, contramarchas, ecos de una historia no lineal.

## CONTEXTO HISTÓRICO

La problemática que nos ocupa está enmarcada en un contexto de definiciones políticas, económicas y sociales, que determinarán las características de un período fundacional en la historia argentina. Natalio Botana inscribe el período que va de 1880 a 1916 bajo el título de régimen político de la generación del ochenta o régimen conservador. Es en este momento cuando se logra la formación definitiva del Estado Nacional y del régimen político que lo hizo manifiesto. Este fenómeno adquirió dos rasgos característicos: por un lado, se produce la constitución de un orden nacional al cuál quedaron subordinados los intentos de autonomía que aún sobrevivían en la provincia de Buenos Aires; por otro lado, se conforma la fórmula política que otorgó sentido a la relación de mando y obediencia privilegiando algunos valores en detrimento de otros.

El régimen del ochenta asumió entonces, una determinada concepción del orden, que apuntaba hacia lo deseable, y que se fundó en la “*fórmula alberdiana*”, cuyo objetivo central era constituir una unidad política, legitimar un centro de poder que hiciera efectiva su capacidad de control a lo ancho y a lo largo del territorio nacional.

El régimen político instaurado en 1880 adquiere un significado especial si se lo entiende, según Alberdi, como un sistema de hegemonía gubernamental que se mantiene gracias al control de la sucesión, a la edificación de un sistema institucional que trasciende a los líderes ocasionales y garantiza la perpetuación del poder de ciertos grupos.

El *carácter oligárquico del régimen* proviene de una concepción prescriptiva, a partir de la cual los únicos que podían participar en el gobierno eran aquellos habilitados por la riqueza, la educación y el prestigio; existían individuos “naturalmente” aptos para ser designados gobernantes. La *clase*

*gobernante* se funda en una concepción elitista del poder, en la creencia de un mundo político dividido en dos órdenes: en el vértice del dominio una élite o una clase política; abajo, una masa que acata y se pliega a las prescripciones del mundo; y en el medio, un conjunto de significados morales o materiales que generan de arriba hacia abajo, una creencia social acerca de lo bien fundado del régimen y del gobierno.

Este sistema hegemónico se caracteriza por la clausura, el silencio y la corrupción, y es un aspecto fundamental de la acción política de ese entonces, la existencia de un sistema de transferencia del poder basado en: excluir a la oposición considerada peligrosa para el mantenimiento del régimen y “cooptar” por el acuerdo a la oposición moderada, con la que se podía transar sobre cargos y candidaturas.

El espíritu que guió el proyecto de los hombres de la generación del 80 era alcanzar una nación abierta al futuro, y se proyectaron sobre determinados campos: la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros, etc. Para lograr estos objetivos era necesario llevar a cabo un cambio cultural, tomando como modelo a los países europeos.

Pero el medio elegido para alcanzar estas metas es el régimen político. De aquí se deriva una particular manera de organizar y distribuir el poder, del modo de elección de los gobernantes y de las garantías otorgadas a los gobernados que procura conciliar los valores igualitarios de *una república abierta a todos*, con los valores jerárquicos de *una república cerrada*, restrictiva, circunscripta a unos pocos.

Puede decirse que los grupos dirigentes en este período asumieron una *actitud conservadora* en el campo político, y fueron *liberales* y progresistas en el campo económico. La idea era conservar las murallas que protegían el ejercicio de la libertad política y, al mismo tiempo, transformar la vieja sociedad y realizar los ideales liberales en el campo de la organización jurídica y estatal.

El divorcio cada vez más acentuado entre los principios liberales y los principios democráticos, condujo a la oligarquía a la crisis. La legitimidad del régimen oligárquico se debilitó además, como

resultado de la acción de fuerzas sociales y movimientos ideológicos que se localizaron en diferentes puntos del espacio político (radicales, socialistas, etc.). El control institucional que se mantuvo durante tres décadas ocultó relaciones de poder más profundas: relaciones de mando y de obediencia que tocaron la constitución de una clase gobernante; movimientos de impugnación de carácter revolucionario y conflictos intraoligárquicos; y apertura al final, hacia un horizonte reformista.

Por otro lado, se profundizaba la crisis de participación, ya que la sociedad crecía en tamaño y complejidad, y el orden político continuaba excluyendo a las mayorías. Cada vez eran más difíciles de ignorar las exigencias de democratización, era necesario salvar el drástico corte que separaba la sociedad civil de la sociedad política.

Puede decirse además, que la fórmula alberdiana llevaba en sus cimientos la contradicción: la tradición y el orden quedaban reservados a la política; el progreso y la democratización social, a los cambios que debían sobrevenir en la sociedad civil.

De este modo, ya en el centenario, se manifestaron estas contradicciones, con el ascenso de una creencia política que venía erosionando las viejas convicciones, y que terminaría encarnada en una nueva fórmula de carácter reformista.

La reforma electoral de 1912, fue impulsada por una facción progresista dentro de la oligarquía, que interpretó la revolución de 1905 como un indicador de la movilización de sectores medios que exigían participación. La reforma significó la democratización de la vida política: la instauración del voto secreto, obligatorio, universal, sin limitaciones de fortuna o alfabetización; la definición de una ley electoral, asociada a los principios de pluralidad, mayoría y proporcionalidad; el establecimiento de registros de votantes, etc.

Joaquín V. González aparece como un claro exponente de ese ala reformista, que ya en 1902 presenta un proyecto de ley de reforma electoral, así como en 1904 un proyecto para una Ley Nacional del Trabajo. En el mismo año elabora un proyecto de reforma universitaria en la UBA, y al año siguiente uno para reformar la educación media.

A diferencia del ala tradicional de la oligarquía, todo el proyecto reformista estuvo orientado a manejar la “cuestión social” a partir de la inclusión de ciertos sectores en ámbitos hasta ese momento vedados. De todos modos, este grupo no sólo actuó en este sentido, sino que también impulsó medidas represivas, como la Ley de Residencia de 1902 y la ley de Defensa Social de 1910, respondiendo al creciente conflicto social<sup>4</sup>.

Pero no debe olvidarse que las propuestas reformistas tenían sus límites, y el más importante lo imponía la necesidad de conservar el poder. No obstante, a partir de la sanción de la ley Saenz Peña, los conservadores fueron derrotados en sucesivas elecciones, frente a un radicalismo que se presentó como un partido sólido, con liderazgos fuertes, con una estructura extendida por todo el país, y que además apareció condensando expectativas populares en un nuevo caudillo, con cualidades indiscutibles de líder: Hipólito Yrigoyen.

En las elecciones de 1916 se materializó la victoria de la UCR a escala nacional. Puede decirse que el sistema oligárquico pretendió, en su afán reformista, legar nuevas reglas del juego, pero no tuvo tiempo para favorecer el desarrollo de un nuevo programa conservador. Además, la clase gobernante, al menos en su facción más conservadora, no consideró seriamente la posibilidad real de perder su posición; incluso se encargó de instaurar una serie de mecanismos institucionales como la incorporación de las minorías a través del tercio, a través de los cuales creyó estar a salvo.

### **JOAQUÍN V. GONZÁLEZ ENTRE LA POLÍTICA Y LA UNIVERSIDAD**

Joaquín V. González era parte de ese heterogéneo grupo de hombres que se fue conformando y que más tarde se los denominaría como la corriente Liberal Reformista.

Como dice Zimmerman “El reformismo introdujo en el debate sobre la cuestión social un elemento nuevo: la discusión en torno a los límites de la intervención estatal en materia social,

---

<sup>4</sup> sobre la emergencia de la cuestión social consultar Suriano, J. “La cuestión social en Argentina. 1870-1943”.



trascendía en esa perspectiva la disyuntiva entre los términos “individualismo” y “colectivismo”, en la que estaba planteada, y se concentraba en las posibilidades de una “vía media” que iluminada por una combinación de nuevos principios filosóficos y científicos culminaría en una redefinición de las relaciones entre estado y sociedad que atenuara o eliminara los rasgos más peligrosos del conflicto social”.<sup>5</sup> Los principales rasgos que caracterizaron a este nuevo grupo social son:

- Su base social, puede identificárselos como profesionales, con fuerte vocación por la vida intelectual y vinculaciones o activa participación en el mundo académico.
- Ideológicamente fueron liberales de firmes convicciones progresistas, anticlericales; buscaban un camino intermedio entre el *laissez faire* ortodoxo y el socialismo de estado.
- Sus posturas reformistas en lo social se basaron en el “*legalismo*”, o la convicción de que la política parlamentaria era el ámbito propio para la búsqueda de las soluciones al conflicto social; en un “*cientificismo*” que acentuaría la importancia de las ciencias sociales como guías de la política estatal en la materia, y por último en un enfoque “*internacionalista*” que procuraba adaptar a las condiciones locales los numerosos precedentes extranjeros sobre el tema e insertar al reformismo argentino en las instituciones internacionales dedicadas al tema”<sup>6</sup>.

El proyecto de esta generación aparece en la escena nacional gracias a que los fundamentos ideológicos de un orden político liberal conservador se resquebrajan, generándose las condiciones de posibilidad para su emergencia.

Cabe aclarar que presentaremos la figura de Joaquín V González, no como individuo único e irrepetible en la historia, pues caeríamos en un estudio unidireccional y esencialista, cuando lo interesante para nosotras es ir redescubriendo el entramado social. “Más bien se trata, en el plano social de este desarrollo, de la relación histórica de una dimensión diferente que exige criterios temporales

---

<sup>5</sup> Zimmerman, E. *Los liberales reformistas*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1995. Pág. 15.

<sup>6</sup> Zimmerman, Op. Cit. Pág. 15 y 16.

distintos de los del plano individual.<sup>7</sup>” Observar la posición social, el rol social que desenvuelve, pensarlo como parte de una *configuración social*. Pensamos la figura de González retomando a Elías, desde la concepción de que todo individuo, implicado en virtud de determinada posición, en una red específica de interdependencia, conserva el ámbito de acción de su poder gracias a una estrategia prescrita por la particular configuración de esa determinada sociedad<sup>8</sup>.

En esta sociedad de principios de siglo, el campo político y el campo intelectual se entrecruzan a través de múltiples y particulares dimensiones, transitadas por sus principales actores. En la figura de González es posible visualizar este entrecruzamiento a través de su participación en espacios políticos estatales.

“Los interrogantes sobre el lugar de los intelectuales en la política son inseparables de la pregunta sobre el lugar de lo político para los intelectuales”<sup>9</sup>. Desde esta perspectiva, el intelectual se definirá por la función que cumple, por sus discursos y prácticas que se basan en la posesión de un saber indispensable en la legitimación de sus intervenciones en la esfera social.

Decía Joaquín V. González en un discurso y expresaba quizás un proyecto de país: “Depende, pues del patriotismo verdadero del hombre de Estado, *de la universidad*, levantar, mejorar y encauzar esa masa inculta, formada de una aglomeración heterogénea y adventicia, lo que sólo puede hacer la universidad, que forma los hombres de gobierno y estudia los fenómenos actuales y palpitantes de la sociedad y de la política”.

En el lugar destacado que se le otorga a la **universidad**, vemos el punto de cristalización de esta imbricación entre la esfera propia de lo político y la intelectual.

La función que González proponía al estado era la de direccionar la educación destinando dinero, recursos y hombres para que cumplieran el papel de organizar y administrar el sistema en su conjunto. “En el fondo, para González el problema seguía siendo el mismo: la debilidad de la sociedad civil. De nuevo, igual que todo el liberalismo argentino de su época, incursiona en la paradoja que

---

<sup>7</sup> Elías, N. *La sociedad cortesana*. Ed. F.C.E. México, 1982. Pág. 39 y 40.

<sup>8</sup> Elías, N. Op. Cit, Pág. 41.

deriva de una estrategia de fuerte modernización impulsada por el estado. En el marco de una sociedad civil débil y un estado en tren de fortalecerse, si ella no empujaba, él debía hacerlo. Si la sociedad era sólo ausencia, el estado debía crearla –en una primera etapa- a través de la escuela junto con quien debía ser su protagonista: un ciudadano consciente de sus obligaciones y derechos frente a la ley: “*la difusión de la instrucción no tiene solamente ese interés filosófico; le interesa esencialmente a la vida real de los pueblos, sobre todo los republicanos y los que practican el sufragio, pues que los hombres requieren conciencia de sus derechos*”.<sup>10</sup>

De igual manera, en palabras de Roldán, “Vínculo esencial entre la sociedad y el tipo de gobierno, agente privilegiado de su transformación y garantía del orden social, la educación era el pivote sobre el cual el diseño de una nueva sociedad podría asentarse. De ahí la importancia de su último intento reformador: la creación de la UNLP”.<sup>11</sup>

En este sentido se vuelve necesario pensar en el por qué de este proyecto, por qué González veía con ferviente ahínco la concretización de la UNLP. Y podemos decir, de modo sintético y esquemático, que para González la creación de la *Universidad moderna y experimental* significaba dar un paso cualitativo en la búsqueda de lograr una relación más estrecha entre la *Ciencia y la República* que se estaba gestando; significaba comenzar a revalorizar el Civismo y la razón como guías en la construcción de la sociedad moderna. La Universidad permitiría que los representantes o la clase dirigente de la nación, utilicen sus conocimientos racionalmente para desenvolver una representación más seria. De este modo la Escuela Pública posibilitaría que la población, a través del conocimiento de sus derechos y de sus obligaciones como ciudadanos, utilicen criterios racionales para elegir a sus representantes.

“En el proyecto se concibió la idea de organizar una *universidad de tipo nueva*, de carácter científico y experimental, en la que se desarrollara ampliamente la investigación científica, la extensión universitaria, el intercambio de profesores con las universidades extranjeras. Universidad que debía

---

<sup>9</sup> Sigal, S. *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Puntosur Ediciones, 1991. Pág. 16.

tener, además, una escuela primaria modelo y colegios de segunda enseñanza, también con carácter experimental y correlacionado”.<sup>12</sup>

Todo ello permitiría, dentro del modelo de Joaquín V. González, una sociedad moderna e integrada y, una evolución en la cultura del país.

La relación entre campo político e intelectual también se identifica con nitidez en el rol que ocupa, para los intelectuales platenses, la universidad como formadora de la élite política dirigente en un proyecto de nación. Por ejemplo Ernesto Ducloux, en su ensayo *La función ética de la Universidad Argentina* la concibe “...como forjadora de hombres de gobierno, de pensamientos, de acción (...) concebir a la Universidad (...) como un sistema nacional de enseñanza y una especie de leitmotiv íntimo y supremo y sustancial que mantenga la unidad de la labor de un núcleo de una generación, de un pueblo hacia su destino final.”

Cómo también relata Rodolfo Rivarola en una de las Revistas de Ciencias de la Educación de 1915<sup>13</sup>, la función propia de la Universidad, como organizadora de la sociedad, debe responder a tres fines:

- 1) Preparación para las profesiones científicas (que solo pueden ejercerse bajo la garantía del estado).
- 2) Preparación especial para el progreso de la ciencia en particular.
- 3) Preparación de la clase dirigente (hombres de estado).

Vemos de este modo, como desde diferentes discursos de la época, se estaba reafirmando el nuevo rol de la Educación, como uno de los pilares del estado-nación. Incluso en un aspecto más

---

<sup>10</sup> Roldán, D. “*Joaquín V. González a propósito del pensamiento político-liberal (1880-1920)*”, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993. Pág. 97

<sup>11</sup> Roldán, D. Op. Cit. Pág. 101.

<sup>12</sup> Santos, J. “*La noción de la ciencia y el proyecto de universidad en la obra de J.V. González*”, Trabajo especial para Sociología de la Ciencia, Facultad de Humanidades y Cs de la Educación, 1999. Pág 2

<sup>13</sup> *Época II- N° 2 Ene/1915*

específico, el posicionamiento de la universidad como gestadora de la élite dirigente y espacio legítimo de residencia del conocimiento científico, valuarte de la modernidad.

Este nuevo lugar otorgado a la universidad platense, no se restringía sólo a un plano abstracto del discurso, sino que también intentaba materializarse desde diferentes dimensiones. Así, a través del apoyo financiero se expresa claramente este entramado entre política y campo intelectual. De este modo encontramos a Joaquín V. González diciendo: “Desde mi banca en el senado he servido también a la universidad evitándole con frecuencia verdaderos problemas para sus finanzas”.

#### **HACIA UNA NUEVA FACULTAD...**

#### **DESARROLLO HISTÓRICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Los orígenes de la Facultad de Ciencias de la Educación se enmarcan en un proyecto educativo de más amplio alcance, gestado originalmente por Joaquín V. González. Según palabras de Nicolás Matienzo, quien trasladó la iniciativa al Consejo Superior, los motivos de su creación fueron: *“el extraordinario crecimiento, el carácter especial de sus estudios; la función que desde los primeros momentos se le señalaba en la vida institucional argentina(...)para dar realidad a un viejo pensamiento de Joaquín V. González, que era el de elevar de categoría a la Sección pedagógica <de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales> y profundizar el cultivo de las ciencias de la educación.”*

La Universidad Nacional de La Plata se crea en 1905, sobre la base de la truncada experiencia de la Universidad Provincial. Luego de la federalización de la Capital de Buenos Aires (1880) y el consecuente traspaso de las instituciones más importantes, la provincia y la ciudad de La Plata (1882) en particular, se vieron rezagadas en el movimiento cultural argentino. Esta es la justificación que

esgrime Rafael Hernández, al presentar en 1889 su proyecto de la Universidad de La Plata (ULP), que se vería concretado recién en 1897. Podemos enunciar una conjunción de factores que propiciaron su fracaso: la baja inscripción de alumnos, la escasez de presupuesto, el no reconocimiento de sus títulos a nivel nacional, la atracción que ejercía la Universidad de Buenos Aires, la falta de definición de un modelo distintivo de universidad.<sup>14</sup> En su seno surgiría la UNLP, con un perfil totalmente antagónico definido a partir de un proyecto político - pedagógico específico.<sup>15</sup>

En 1906 se crea la **Sección de Pedagogía** dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la cual fue concebida como un instituto especial para la preparación del profesorado. Con la intención de que las materias allí dictadas se apoyaran en la experimentación, la observación y la práctica, pasaron a depender de esta sección el Colegio Nacional, el Colegio Secundario de Señoritas, la Escuela Graduada Anexa y la Escuela Normal de La Plata. La pertenencia de ésta a la Universidad constituye un hecho excepcional con relación a la organización de la enseñanza normal en el resto del país.

En cuanto a la estructura organizacional de la Sección, las autoridades eran las siguientes: Víctor Mercante, Director de estudios pedagógicos y Profesor de Metodología; Rodolfo Senet, Profesor de Antropología y jefe de laboratorio; Carlos Melo, Profesor de Psicología.

Se otorgaban dos clases de títulos:

a) Profesor de enseñanza secundaria para las materias especiales o núcleos de materias afines que constituían el respectivo título universitario.

---

<sup>14</sup> Gandolfi, F. "Pretérito imperfecto. Los días de la primera universidad de La Plata (1896-1919)" en Biagini, H. (comp.) *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil*. EUNLP, La Plata, 1999. Y Barba, F.E. "Una universidad nueva en la nueva capital"

<sup>15</sup> En sus orígenes la UNLP contaba con: el Instituto del Museo; la biblioteca; el Observatorio astronómico, dentro del cual estaba la facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas; la Facultad de Agronomía y Veterinaria; la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Dentro de ésta última funcionaba la Sección de Pedagogía y Ciencias Afines, a la que en 1909 se agrega la Sección de Filosofía, Historia y Letras. Hacia 1910 se incorpora el internado, que ocupará un lugar central en el proyecto gonzaliano.

b) Profesor de enseñanza secundaria y superior, que comprendía sólo a los que optaran por el Doctorado en Ciencias Naturales, Química, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería Geográfica, Medicina, Veterinaria o Ingeniería Astronómica.

Nos parece importante destacar las diferentes exigencias en los requisitos de ingreso según los alumnos fueran egresados de los Colegios Nacionales o de las Escuelas Normales. Los maestros normales debían realizar un examen complementario, mientras que los egresados del Colegio Nacional ingresaban directamente. Asimismo, en uno de los números de 1909 de las revistas trabajadas<sup>16</sup>, encontramos una referencia sobre los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación, que incluía para el nombramiento de profesores en las escuelas normales, colegios e institutos especiales, la posesión de un título universitario. Si bien no podemos confirmar la implementación de esta medida, creemos que la misma refleja un primer paso hacia la consolidación de la Sección Pedagógica como el espacio legítimo en la formación del profesorado. Esta tendencia se ve reforzada por una ordenanza del mismo año, que establece que los profesores del Colegio Nacional de la UNLP que no posean títulos de enseñanza secundaria, deberán realizar cursos afines.<sup>17</sup>

Pareciera, entonces, que estas regulaciones apuntaban, no sólo a otorgar jerarquía universitaria a la formación docente, sino más bien a imponer una formación pedagógica a todo aquel que ejerciera la docencia en el nivel medio.

En 1909 se crea la Sección de Filosofía y Letras como complemento necesario a la cultura científica, proposición no compartida por todos los integrantes de la Asamblea General Didáctica que le da origen, hecho demostrado por el estrecho margen con el que ésta se impone (27 votos a favor y 26 votos en contra). El argumento que esgrime Joaquín V González al respecto nos sitúa en el marco de nuestro debate: “...es necesaria <la cultura literaria y filosófica> en todo conjunto universitario, y en el nuestro, en el cual domina un espíritu científico y existe una tendencia profesional, *es urgente*.”<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo V, 1909.

<sup>17</sup> Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo V, 1909.

<sup>18</sup> J.V. González. Discurso de su reelección en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, 1909.

Quizás sea éste un indicador de fuerzas encontradas en el seno de la propia Universidad de La Plata, como también de la importancia adjudicada por Joaquín V. González a este espacio institucional.

En el análisis organizacional más detallado que realizaremos del mismo en este apartado, tomaremos ciertos elementos de la perspectiva internalista; la cual nos permite comprender la educación superior como un sistema que en sí mismo determina sus propios patrones de acción y cambio. Pretendemos dar cuenta de la *capacidad institucional*, es decir, la de un sistema que está desarrollando “su propia estructura masiva y sus procedimientos límite que le proporcionan cierto aislamiento y fortaleza en su hegemonía sobre algunas tareas y funciones (...) capacidad institucional que incluye no solamente el poder de los grupos operativos dentro del sistema para modelar su ambiente inmediato de trabajo, sino también para ejercer influencia sobre el mundo en general.”<sup>19</sup>

La idea es reflejar la base organizacional a partir de la cual se está desarrollando una nueva disciplina. En este sentido, es importante destacar la distribución de las materias de estudio, la composición de la matrícula, y las relaciones institucionales establecidas.

Las materias de estudio se dividían en 4 cursos: 1° año (anatomía y fisiología del sistema nervioso, antropología, psicología, higiene escolar, metodología); 2° año (psicología experimental, psicopedagogía, metodología); 3° año (historia y ciencias de la educación, metodología, psicología anormal); 4° año (metodología especial, legislación escolar organizativa y comparada).

En 1908 la Sección contaba con 516 inscriptos, 80 de los cuales correspondían a los cursos superiores. En 1909 esta suma ascendía a 224, divididos entre la Sección Pedagógica (117) y la Sección de Filosofía y Letras(107). Año, también, en el que egresan los primeros 30 alumnos, cantidad que prácticamente se mantuvo: en 1911 egresan 21 alumnos; en 1913, 21, llegando a 1915 con 149 egresados en total. <sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Clark, B. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen, México, 1991. Págs. 19-20.

<sup>20</sup> La información fue extraída de las Revistas de Pedagogía y Ciencias Afines. No fueron consultadas fuentes primarias.



Cabe mencionar que hacia 1913 la Facultad Internacional de Pedagogía de Bruselas reconoce en su doctorado, la equivalencia completa de los estudios realizados en la Sección. Por lo tanto, los egresados con título *de Profesor de enseñanza secundaria en pedagogía y ciencias afines* podían con el año de tesis de aquella facultad, obtener su título de *Dr. en Pedagogía*. Esto nos da una pauta de lo avanzado del proyecto gonzaliano, acorde a un contexto internacional en el que se empezaba a consolidar el conocimiento teórico sobre el arte de enseñar, es decir, las ciencias pedagógicas modernas.

En 1914 la Sección de Pedagogía se convierte en **Facultad de Ciencias de la Educación**. Queda manifiesto en este desarrollo, un proceso de complejización institucional y de especialización del conocimiento disciplinar, expresado en la creciente fragmentación y diversificación del sistema. Ello implica una creciente división del trabajo social, un mayor grado de autonomía institucional, y un rol diferenciado para la facultad especializada, que actúa como agente mediador entre la enseñanza media y el mercado de trabajo, dando impulso a la profesionalización.<sup>21</sup>

La estructura académica presentó los cambios propios de un proceso moderno de burocratización institucional, pasó de un espacio decisional de carácter departamental, compuesto por tres integrantes (un director y dos profesores), a un órgano con mayor cantidad de cargos directivos, los cuales se distribuían de la siguiente manera: DECANO: Víctor Mercante; CONSEJO ACADÉMICO: Leopoldo Herrera, Ricardo Rojas, Alejandro Carbó, Alejandro Korn, Ricardo Levenne; SECRETARIO: Hipólito Zapata; PROSECRETARIO: Arturo Marasso Roca; LABORATORIO: Alfredo Calcagno.

Podemos observar que en el pasaje de la Sección a la Facultad, existe una continuidad en la presencia de ciertas figuras donde se concentran mayores niveles de autoridad (Víctor Mercante); mientras que la creación del resto de los cargos pareciera responder a una nueva configuración que supone la aparición de “funcionarios”, producto de la formalización inherente a este proceso. Aunque esto no significa la incorporación de nuevos intelectuales, sino más bien una redistribución de éstas figuras en la nueva estructura de la facultad.

El proceso de complejización organizacional puede desarrollarse a través de diferentes mecanismos.<sup>22</sup> En este caso visualizamos que el mismo se manifestó bajo la forma de un crecimiento sustantivo. Es decir, no respondiendo a la demanda social (aumento de matrícula) como sucedió en la Universidad de Buenos Aires, ni a políticas deliberadas del estado; sino a partir de una dinámica propia y a la voluntad de los actores específicos del campo. El crecimiento sustantivo puede verse en:

1-El crecimiento de unidades básicas (departamentos y unidades académicas no departamentales) por asignatura en universidades específicas y después en las universidades y los sistemas nacionales.

2-El crecimiento de tipos de cursos, carreras de grados, por universidad y sistema nacional.

3-El crecimiento y subestructuración de asociaciones disciplinarias dentro de los sistemas nacionales, con especial atención a su papel en la ampliación de los límites de las universidades y los sistemas nacionales.

4-El crecimiento de las revistas científicas por disciplina y el de la producción de artículos.

5-El crecimiento de temas de investigación reconocidos y de grupos de investigación relacionados con éstos.

En la nueva Facultad, las bases de este crecimiento se expresan en la oferta académica. Ahora se crean 5 profesorado: Ciencias Fisicomatemáticas; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Filosofía y

<sup>21</sup> Clark, B. Op. Cit.

<sup>22</sup> Clark, Burton. "Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior" en *Perfiles educativos*. Tercera época. Volumen 20, n°81, 1998.

<u>Crecimiento sustantivo</u>	<u>Crecimiento reactivo</u>
Es guiado por el conocimiento y generado por la investigación	Es guiado por la demanda de acceso de los estudiantes y generado en gran medida por la matriculación
Conduce a especialidades académicas más esotéricas, que en términos de organización son más elitistas	Demanda estructuras masivas y una gran expansión de la enseñanza introductoria e intermedia.
Fomenta el desarrollo de programas de posgrado y grados superiores	Expande en gran medida los grados inferiores y la educación de licenciatura.
Se convierte en la "demanda" principal para un conjunto de instituciones dentro de un sistema nacional diferenciado	Ante la demanda de consumidores se convierte en la influencia esencial para otro conjunto

Letras, Ciencias Pedagógicas. A su vez, pasan a otorgarse cuatro tipos de títulos: Profesorado en enseñanza primaria; Profesorado de enseñanza secundaria, normal y especial; Profesorado de enseñanza especial en dibujo y música; Doctorado en Ciencias de la Educación. Queda demostrado entonces, un marcado intento por mejorar el nivel académico y del conocimiento en general a partir del otorgamiento de nuevos y más especializados títulos (*capital simbólico*), así como la incorporación de nuevos campos de estudios. Este proceso aparece ya esbozado en 1909 con la creación de la Sección de Filosofía y letras.

En este período las materias básicas del plan de estudios eran: Latín, Historia Argentina, Historia de la filosofía, Prehistoria Argentina y Americana, Literatura castellana, Metodología del Dibujo, Historia del Arte, Ética, Práctica Pedagógica, Composición. En este sentido, puede observarse un cierto cambio en la orientación curricular, dejan de predominar contenidos biologicistas y adquieren mayor importancia los contenidos históricos.<sup>23</sup>

En cuanto a la población estudiantil, hacia 1915 los alumnos inscriptos eran 334, manteniéndose la tendencia, tal que en 1918 eran 360. Con respecto a la cantidad de egresados, sólo podemos vislumbrar una tímida tendencia a otorgar títulos en mayor cantidad a futuros profesores de enseñanza secundaria, normal y especial, en detrimento de los profesorado especiales. Esto indicaría la fuerza de éste área en la nueva facultad.

A partir de 1914 la Revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* editada por la Facultad pasó a llamarse *Revista de Ciencias de la Educación* reflejando el cambio institucional como un paso más en el desarrollo del proyecto gonzaliano.

---

<sup>23</sup> No podemos establecer al respecto conclusiones determinantes, ya que en las dos etapas analizadas los criterios clasificatorios de las revistas dificultan la comparación.

## **TENSIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, existieron proyectos de reforma educativa, como el de Magnasco y el del ministro Saavedra Lamas. El primero data de 1898 y consistía en un Plan de Enseñanza General y Universitaria que marca la línea de la política educativa que se pretendía seguir. Se buscaba con el mismo la eliminación del enciclopedismo y la reorientación del sistema educativo hacia modalidades técnicas. El proyecto fue finalmente rechazado, pero su espíritu era claramente el de la diversificación de la enseñanza, desviando a los sectores populares en ascenso hacia las modalidades técnicas, y reservando para la élite los Colegios Nacionales. En 1916 resurge esta idea a través del proyecto de Saavedra Lamas, que es redactado por Víctor Mercante, y que se concentra en el ciclo medio. La novedad es que se plantea la diversificación antes del ciclo medio, a través de la creación de la *Escuela Intermedia*, que actuaría como una especie de “filtro” entre el ciclo primario y el secundario. El objetivo es nuevamente la desviación de los sectores populares de las ramas tradicionales y la imposición de límites al acceso a la Universidad.

Estos intentos de reorientación de la educación, se enmarcan en el proyecto educativo oligárquico, que contiene las bases ideológicas y prácticas para el desarrollo de una pedagogía moderna,

entendida como un proceso de profesionalización y especialización de los agentes encargados de llevar a cabo la acción escolar. La definición del campo pedagógico como un espacio relativamente autónomo, también fue producto de luchas por la realización de intereses específicos, como la definición del saber legítimo, definición del maestro legítimo, en el mismo devenir del desarrollo del Estado y la sociedad moderna.<sup>24</sup>

El ideal de maestro forjado a partir de este imaginario educativo, con la misión esencial de emprender un proyecto civilizatorio, focalizaba en el carácter moral y disciplinario del agente educador. La novedad del proyecto gonzaliano, radica en la incorporación del conocimiento científico como dimensión a partir de la cual estructurar la formación de este nuevo sujeto; otorgándole una nueva misión: la de ser agente transmisor de la ciencia. Como observamos en una de las revistas: “...nosotros quisiéramos ver desempeñar al educador del porvenir un doble rol: la difusión de la ciencia por una parte y por otra la busca de nuevas verdades, gracias al material científico que él dispone; este material son los niños con los cuales él se encuentra en contacto directo.”<sup>25</sup>

Este sello distintivo que se imponía desde la universidad, signado por la centralidad de la ciencia como sentido estructurante del quehacer académico, “...contemplaba también en su diseño original una unión de las actividades docentes con las tareas propias de la investigación científica.”<sup>26</sup> En sus orígenes, la propia Sección de Pedagogía y sus dependencias de aplicación, estaban destinadas a funcionar bajo estas premisas, como una *clínica didáctica*, al abrigo de las cuales se desarrollaría la misión de una universidad moderna. En ésta, el Colegio de la Universidad (ULPI), de régimen de carácter abierto y tutorial, culminaría una etapa de consolidación de la *labor educativa superior* distinta de la *labor instructiva*.<sup>27</sup>

Los caminos que conducen hacia la consolidación del campo docente desde fines del siglo XIX, no son ajenos a los nuevos ideales, que disputan su lugar basados en un capital simbólico específico, materializado en estos nuevos espacios de producción y difusión del conocimiento.

---

<sup>24</sup> Alliaud, Andrea. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Centro Editor de América Latina, 1993.

<sup>25</sup> Revista de Ciencias de la Educación, tomo XI, 1912.

Entendemos la *conformación del campo profesional docente* a partir de una concepción de la estructuración del espacio social en diferentes *campos*, los cuales “se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas).”<sup>28</sup> Para Bourdieu, existen leyes generales invariantes del funcionamiento de los campos, observables en cualquiera de estos más allá de sus propiedades específicas.<sup>29</sup>

En nuestro camino por los interrogantes de este proceso, proponemos dos ejes de análisis, a partir de los cuáles intentaremos dar cuenta de lo acontecido. En primer lugar, la discusión que se dio en torno a la anexión del Instituto Nacional de Profesores a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la que participaron varias destacadas figuras del ambiente académico platense. En segundo lugar, nos sumergiremos en las disputas suscitadas con relación al espacio legítimo para la formación de profesores de enseñanza media.

---

<sup>26</sup> Santos, J. Op. Cit. Pág. 6.

<sup>27</sup> JVG. Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, TomoV, 1909.

<sup>28</sup> Bourdieu, P. “Algunas propiedades de los campos” (1976) en *Sociología y cultura* (1984). Consejo nacional para la cultura y las Artes/ Edit. Grijalbo, México, 1990.

<sup>29</sup> Es entonces importante destacar algunas de estas propiedades de los campos que podrían sernos de utilidad como indicadores de su existencia:

-posiciones con autonomía relativa dentro de este espacio estructurado.

-*lucha*, que habrá que buscar entre el recién llegado o el dominado y sus *estrategias de subversión* (heterodoxia), y el dominante, que defiende su monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) mediante *estrategias de conservación* (ortodoxia).

-definición de lo que está en juego y de los intereses específicos (*capital específico*), así como la presencia de agentes dotados de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las reglas del juego.

-*intereses comunes*, que contribuyen a la reproducción del juego otorgando valor a ese capital específico.

**a)¿Quién forma a los profesores: el Instituto Nacional de Profesores o la Universidad?**

Hacia principios de siglo existen dos circuitos dominantes en la formación docente<sup>30</sup>

**1- Bachillerato y colegios nacionales – universidad:** los graduados universitarios eran “profesores naturales” egresados de los colegios nacionales, considerándose éstos últimos como una escuela preparatoria para la universidad. Su condición de docentes estaba dada por su pertenencia al mismo estrato social del cual venían los alumnos de los colegios nacionales y por su prestigio universitario. Los profesores se nucleaban en la Asociación Nacional del Profesorado (ANP), creada en 1903, entre cuyos miembros se destacaron notables de la política como Joaquín V. González, Rodolfo y Horacio Rivarola, Derqui, etc.

**2- Escuela primaria – escuelas normales:** surgido a partir del proyecto de constitución del Sistema Educativo Argentino, como espacio de formación de fuerza de trabajo docente para el nivel primario y en segunda instancia para el nivel medio. En este ámbito se daba una preparación específica para el ejercicio docente.

En 1904 se crea el Seminario Pedagógico, que luego será el *Instituto Nacional del Profesorado (INP)* para la formación de un profesorado especializado en enseñanza secundaria, normal y especial. La particularidad de este seminario era la preparación pedagógica de graduados universitarios que deseaban ser docentes del nivel medio.

Para D. Pinkasz estos profesores diplomados se convirtieron en un nuevo sujeto social que le disputaba la hegemonía del campo docente a los *Doctores* que tradicionalmente enseñaban en los

colegios nacionales, y a diferencia de los primeros no contaban con un capital simbólico institucionalizado, es decir, con un diploma. Estos profesores se nucleaban en el “Centro de profesores diplomados de enseñanza secundaria”, creado en 1908 con la intención de agrupar a la “docencia profesional”.

La anexión en 1906 <sup>31</sup> del Instituto Nacional de Profesores a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (FFyL), genera ciertos cuestionamientos en tanto se pensaba que podía acarrear una tendencia exacerbadamente profesionalista en el seno de la facultad. De ahí que Joaquín V. González proponga la creación de la Facultad de Pedagogía en la UBA. Por otro lado, Matienzo, decano de la Facultad en ese entonces, apoya la anexión del Instituto con el argumento de que de permanecer independiente, el mismo sería una competencia para dicha Facultad. Esto preanuncia la voluntad dentro del campo universitario de hegemonizar la formación docente.

Finalmente, en 1909, el Instituto pasa a depender del Ministerio de Instrucción Pública.

En 1911, el Presidente de la Nación emite un decreto donde establecía que para acceder al título de profesor se necesitaba un diploma expedido por la Sección Pedagógica de la UNLP, el Instituto Nacional del Profesorado o las Escuelas Normales, pero omitía a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Éste creemos será un dato fundamental para entender el posterior conflicto entre el INP y la FFyL, cuyos egresados no contaban con el capital simbólico institucionalizado como sí, el resto de los ámbitos.

En 1914 se retoma la discusión sobre cuáles deberían ser las instituciones más adecuadas para la formación del profesorado, lo que queda expresado en el debate sobre la posible anexión del INP a la FFyL. Éste se llevó a cabo en la ANP participando en las sesiones: J.V.González, R. Rivarola, L. Herrera, E. Quesada, P. Pizzurno, E. Ducloux, Derqui y V. Mercante. El mismo quedó registrado en la *Revista de Ciencias de la Educación de 1915*, en la cual se comenta la intervención de Joaquín V. González y se remarca que “*tocó el punto mismo del problema del profesorado*”: el tema de un

---

<sup>30</sup> Pinkasz, D. “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos” en Braslavsky...(falta cita).

<sup>31</sup> Buchbinder, P. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Ed. Universitaria de Bs. As., 1997.



profesorado científico y de uno didáctico, procedente del espíritu y del método de las ciencias y de los pasos para utilizarlos como creadores de la fuerza en la juventud. Asimismo, remarcaba el carácter profesional de los Institutos de profesores, los cuales: “*son convenientes, a menos que se los erija en facultades, que formen parte de una universidad*”; tanto por razones económicas como científicas y políticas.<sup>32</sup> Es decir, se reafirmaba la intención de monopolizar la enseñanza del profesorado bajo el ámbito universitario, esgrimiendo argumentos validados en el discurso científico. Más aún en tanto que el dictamen aprobado en dicha asamblea no considera oportuna la fusión del INP a la FFyL de la UBA, creyendo conveniente:

a) Fundar en las universidades nacionales, facultades de ciencias de la educación destinadas a dar títulos de profesor secundario normal, dedicándose exclusivamente al arte de enseñar.

b) La sanción del dictamen de una ley orgánica del Profesorado Secundario Normal, en los que se afiance y garantice la profesión docente.

Mientras que el dictamen rechazado fue el de formar un profesorado secundario y normal en establecimientos especiales.

De este modo lo que se visualiza es que las disputas en torno a la formación de profesores se inscriben en el proceso de afianzamiento del sistema educativo. La discusión por la fusión del Instituto a la Facultad materializa las luchas dentro del campo profesional docente, que se dan por la consagración de uno de los organismos como legítimo para tal tarea.

En la misma revista podemos encontrar un artículo de R. Rivarola en el que considera que el Instituto debe reincorporarse a la Universidad, manteniendo las cátedras y departamentos ya organizados. De esta manera, toda la enseñanza de carácter superior pasaría a ser universitaria. Con ello se lograría evitar la duplicación de departamentos y cátedras dentro de la universidad. Es así, que enuncia: “*lo único que por ahora y por todo el tiempo que requiriese la terminación del ensayo actual*

---

<sup>32</sup> Revista de Ciencias de la Educación Epoca II N°2. Enero 1915

*debería variar, es la dependencia en que actualmente se encuentran el instituto del profesorado respecto del Ministerio de Instrucción pública”.*

La postura de Quesada fue similar a la de Rivarola: ante la ANP propone fusionar el INP y la FFyL creando una nueva facultad, que resolvería la organización de los cursos para preparar profesorado especiales (comerciales, técnicos, industriales, artísticos). Su oposición a la existencia paralela de un organismo análogo a la facultad, nos parece que responde a una actitud pragmática, desde un punto de vista organizacional, para impedir que dos organismos tengan paralelamente las mismas funciones. Pero principalmente destaca que el INP no debe enseñar ciencia, ya que en ese absurdo intento, estaría descalificando a la universidad. Esto se traduce en su pensamiento: “...su propio sitio se ha falseado <el del INP>, pues fue convirtiéndose en una pseudo universidad que rivaliza con la ya existente”.

A partir de las distintas opiniones<sup>33</sup>, vemos como nuestros intelectuales de principio de siglo, están sentando su posición frente a un tema que, en esencia, está discutiendo el lugar de la universidad en la formación del profesorado

La intención clara que subyace a la idea de anexar (sostenida por Rivarola y Quesada) es la de cooptar al INP en su rol de productor de capital simbólico. En cambio la opción de los que preferían conservar la autonomía de la universidad respecto del INP, como Joaquín V. González, manifiesta el deseo de competir con el mismo. Aunque cabe destacar que ambas posturas se orientan a que la universidad hegemonice el campo pedagógico, no representando esta diferencia un antagonismo de intereses.

---

<sup>33</sup> Todas extraídas de Revista Ciencias de la Educación (Octubre y Nov. de 1914) Época II, tomo I, n°2. 1915.

## **b) La Plata: la batalla contra las Escuelas Normales**

Pareciera que en La Plata, la disputa en torno a cuál era la institución más adecuada para la formación de profesores de enseñanza media no giró sólo alrededor del Instituto Nacional del Profesorado, sino que también existieron tensiones con las Escuelas Normales en relación a este tema.

Dado el carácter científicista y de elite que contenía el proyecto gonzaliano, es de suponer que desde el ámbito universitario, se impulsara una propuesta distintiva acorde a estos imperativos. La formación docente normalizadora basada en una pedagogía estrictamente positivista quedaría relegada a la docencia básica.

El positivismo pedagógico tuvo como una de sus principales tareas en América Latina crear filosofías de la educación que justificaran la discriminación social.<sup>34</sup> Es así que “los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógico familiares y de clase del hijo del inmigrante”<sup>35</sup> Asimismo, el discurso positivista médico, el higienismo, se introdujo en el espacio educativo como legitimador de prácticas y rituales escolares determinados, que en realidad apuntaban a una corrección moral.

En síntesis: “El avance positivista tuvo enorme influencia en la política de los ‘normalizadores’, resultando un aporte importante para organizar pedagógicamente una decisión política. Expresión de tal decisión fue la gestión Ramos Mejía <en el Consejo Nacional de Educación hasta 1913>. La articulación que durante su período se produce entre ideología, política educativa y sujeto pedagógico permite vincular la psicopedagogía con la teoría del buen salvaje y consolidar la sustitución de la violencia física por la violencia simbólica”<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Puiggros, A. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo*. Galerna, Bs. As., 1990.

<sup>35</sup> Puiggros, A. Op. Cit., Cap 4, Pág. 115.

<sup>36</sup> Ibidem. Pág. 152

Si bien no pueden establecerse relaciones lineales, el tema de la educación manifiesta las fracturas de la clase dirigente y sus dificultades para acordar un proyecto de país capaz de articular los intereses de todos los sectores.

Es decir, consideramos que el “nuevo” proyecto educativo (cristalizado en las ideas de González y Mercante) intenta empujar las fronteras establecidas, bajo la concepción estrictamente excluyente del régimen oligárquico. Este proyecto no es de carácter democratizador, sin embargo, el mismo interpreta y escucha la “cuestión social”, respondiendo con la implementación de políticas educativas.

Podríamos decir, que en el plano de las ideas, incorporando la noción de ciencia moderna, y en el plano organizacional, estructurando un sistema educativo integral y diversificado, el proyecto platense emerge como novedad dando cuenta de las transformaciones en la vida social del país.

A partir de un artículo elevado por **Víctor Mercante** en carácter de Director General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, al Ministro de Educación C. Saavedra Lamas en 1916<sup>37</sup>, tenemos una clara idea del desarrollo histórico de la enseñanza normal, pero a su vez, podemos deducir sus pensamientos sobre el papel a cumplir por la misma y la utilidad que le asigna a la estructura de las escuelas normales en la formación docente. En este artículo, Mercante señala que: *“Las escuelas normales fueron creadas con el objeto de formar personal apto para la enseñanza”* y que *“la maestría profesional es el resultado del ejercicio, bajo una dirección experta, de la enseñanza en la escuela primaria”*.

La creación de las primeras escuelas Normales respondió a la necesidad de maestros en todas las provincias; conformándose como modelo la Escuela Normal de Paraná (1870). Así se refiere Mercante: *“Si bien la **enseñanza general** no podía diferir de la de los Colegios Nacionales, la **especial** requería un régimen, respecto a los horarios y a la disciplina, impuesto por la práctica de la enseñanza y por el fin profesional; ambos aconsejaban la creación de Institutos característicos para la formación de maestros”*. A su vez, destaca la implementación de las **escuelas de aplicación** en las que los alumnos-maestros observan y practican para adquirir la aptitud para enseñar en una escuela primaria. Pero se

pregunta: “*el alumno-maestro de 3er o 4to año ¿está capacitado para ejercer en los grados superiores, sin comprometer la preparación del alumno? ¿Formar maestros para la enseñanza primaria, significa otorgar títulos que habiliten para desarrollar aptitudes en 5to y 6to grado?*”. Su conclusión es que los **maestros normales** deberían estar a cargo de las **escuelas primarias**; los **profesores en Ciencias o en Letras** (títulos expedidos por las Escuelas Normales de Profesores solamente) a cargo de las **escuelas intermedias**; y la **enseñanza media** estaría a cargo de **profesores especializados**, para cuya preparación habían sido creados la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP y el INP. Mercante reafirma esta correspondencia entre tipos de formación y nivel educativo al enfatizar que “*de otra manera resultaría necesariamente contradictoria la existencia de las normales de profesores y de los Institutos de profesorado, formando personal para dictar las mismas cátedras con planes de estudios y reglamentos fundamentalmente diversos*”.

De estos párrafos se deduce una clara confrontación entre la Facultad de Ciencias de la Educación y las Escuelas Normales de Profesores, quienes se disputaban el monopolio legítimo de la formación de profesores de la enseñanza media, y buscaban un espacio propio en el campo profesional.

Ya en 1901, Emile Durkheim cuestionaba el aislamiento universitario del resto de las áreas del sistema educativo, considerando crucial la participación de los maestros primarios en la cultura impartida en las universidades. Incluso sugiere la incorporación de los profesores de las escuelas normales a las aulas universitarias, en pos de generar una competencia intelectual entre estos distintos ámbitos. De allí que comente: "Los maestros propiamente dichos, no tienen necesidad de estudios superiores para estar a la altura de su tarea cotidiana. Sin embargo, una cosa diferente sucede con los docentes encargados de formarlos, es decir, con los profesores de las *Écoles normales*. Es necesario que ellos posean una cultura más extensa, dado que constituyen una élite que las universidades deben tener en cuenta."<sup>38</sup> Esta sensación de estar escuchando a Víctor Mercante, no es casualidad, sino más bien da

---

<sup>37</sup> Revista de Ciencias de la Educación Época II Marzo 1918 Tomo II N° 5

<sup>38</sup> Durkheim, E. *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*. Editorial Losada, 1998, Pág. 201.

cuenta de una realidad internacional, en la que se venía discutiendo el rol de la universidad, las articulaciones dentro del sistema educativo, la calidad de enseñanza, etc. A este gran intercambio de ideas, aportaban también los intelectuales argentinos, lo que queda reflejado en la cantidad de artículos y reseñas de literatura internacional con la que cuentan las revistas

La conformación de un sistema educativo nacional, que lleva en germen la especialización de sus actores, no está exenta de contramarchas, superposición de discursos, luchas.

El intento por afianzar la docencia universitaria como profesión se puede observar ya en los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*<sup>39</sup>. En 1912 se transcribe una declaración de la Asamblea Anual de Profesores, que reclama: “*Para la formación de un profesorado universitario, entregado exclusivamente a la enseñanza, conviene la acumulación de varias cátedras afines, o varias asignaturas con sueldo único, en una misma persona, a efectos de una remuneración que permita desligarse de tareas extrañas a la docencia del Instituto*”. El mismo año<sup>40</sup>, encontramos una crítica al funcionamiento de las escuelas normales y al hecho de que dependan del Consejo Nacional de Educación: “*Bajo la acción del Consejo han sufrido <las escuelas normales> los vientos encontrados de todas las influencias políticas, grandes y pequeñas. Poco han ganado y mucho han perdido al pasar del Ministerio a depender de las oficinas de la calle Rodríguez Peña. El nombramiento de los profesores se ha hecho a capricho; muchos incapaces han llegado a la cátedra; los titulados han sido excluidos; el desaliento ha paralizado muchas buenas disposiciones; los conflictos se han multiplicado y la enseñanza va corriendo una crisis que, tal vez, podría contener, la creación de la Dirección General de Escuelas Normales, en donde habrá siempre un responsable que de cuenta de sus gestiones. Nuestra opinión, absolutamente adversa a los gobiernos y direcciones colegiados en la enseñanza, cuya misión no es cooperadora sino obstruccionista cuando no estéril, no puede ser más favorable a este propósito atribuido al superior gobierno de la Nación*”. En esta disputa con los integrantes del Consejo Nacional de Educación, nos parece que se vislumbra una vez más el intento por

---

<sup>39</sup> Revista de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo X, año 1912

<sup>40</sup> Revista de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo XI, año 1912.

hegemonizar la dirección de la enseñanza media, que se confirma por el hecho de que años más tarde Víctor Mercante ocupara el cargo de Director General de Enseñanza Normal y Especial.

En la misma revista, se notifica sobre la renovación del Consejo Nacional de Educación y se vuelve a criticar la designación de puestos no con un sentido meritocrático sino de camaradería: “*No son los amigos los que deben ocupar los puestos, son **los capaces**. Mientras prime un criterio de camaradería, criterio ponderal de nuestra política, siempre se producirán conflictos a causa de no conocer los intereses que se manejan. Estas cosas, por repetidas, contribuyen a formar un estado en la enseñanza que no será posible corregir en muchos años de acción eficaz, porque la máquina tiene engranajes que es necesario renovar, lo que significa esfuerzos sobrehumanos de inteligencia y carácter. El nuevo<sup>41</sup> <Consejo> está compuesto por personas honorables y empeñosas de las que se espera una acción eficaz en la enseñanza”.*

En este sentido se impone la imagen del docente universitario como el profesional más idóneo para encargarse de la enseñanza secundaria. *En el Congreso de enseñanza secundaria en Córdoba se resalta que: “sus resoluciones, es de suponer, han de tener cierta trascendencia en la marcha general de la instrucción secundaria, que sin duda, necesita más que otras, reformas, buenos métodos, los que a guisa de corolarios, exigen buenos profesores”.* Además, remarcan interesante saber qué opinan los mismos profesores ya que “*un congreso es un balance de la opinión docente del país, que, como se sabe, es **siempre inferior** a la avanzada de los grupos que luchan por determinados propósitos y una visión clara de las cosas”.*<sup>42</sup>

El hecho de que desde 1912 y antes también discursos enfrentados, críticas y visiones alternativas circularan en el ámbito de la docencia, expresa intentos sistemáticos y aguerridos de delimitación del espacio propio para la docencia profesional. En este sentido, ante la renuncia del Ministro de Instrucción pública Garro y la asunción de Carlos Ibarguren, hasta entonces vocal del Consejo Nacional de Educación, elegido por el Presidente de la República, leemos: “*La Enseñanza*

---

<sup>41</sup> No nos fue posible determinar quienes eran los nuevos integrantes a partir de la lectura de la revista.

<sup>42</sup> Revista de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo XI, año 1912.

*secundaria y especial no requieren nuevas fundaciones sino un **personal competente**, muchas salas, un material adecuado, (...) buenos métodos y tal vez, una reforma al plan de estudios pero radical*". Asimismo, desde las revistas se instala un discurso que se opone a los planes integrales que han desnaturalizado el espíritu de la Ciencia y el sentido moral del alumno, con graves consecuencias para la fuerza de las instituciones del país. Resaltan, por lo tanto, la necesidad de no contar con colegios de igual régimen que 40 años atrás, es decir, 1882, afirmando: *"Estamos en otra época y en otro ambiente"*. Aunque afirman que todo buen propósito <como éste> se enfrenta a un obstáculo serio *"si la provisión de cátedras no se hace con **profesores diplomados en la especialización**, eligiendo, de entre éstos a los mejores."* De lo anterior, deducimos que, ya que dentro de los profesores diplomados encontramos a los egresados de las Escuelas Normales (y la FFyL y el INP) y a los egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación, estos últimos son los más idóneos para ese puesto de trabajo.

Como vemos en una de las revistas de 1914<sup>43</sup>, el mismo año que se discute el futuro del INP, la Junta Ejecutiva de la ANP eleva una solicitud a la Comisión de Presupuesto para que, entre otras cosas, *"sólo"* las escuelas elementales dependan del CNE.

En la misma revista se comenta sobre las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales: *"Es casi un hecho que el año próximo pasarán a depender del Ministerio de Instrucción Pública (como antes) las escuelas Normales"* y destacan que estas últimas ya no estarán bajo la dependencia del CNE, al no obtenerse los resultados esperados.

Confirmando esta idea, podemos encontrar en la primer **Revista de Ciencias de la Educación de 1914**, el lugar otorgado a la enseñanza normal dentro del sistema educativo y la necesidad de reglamentarla. Para ello era necesaria la promoción de una ley, lo que requería la formación de una comisión que elaborara dicha reforma con anterioridad. Esta comisión estuvo compuesta por: Joaquín V. Gonzalez, presidente de la UNLP, académico y consejero FFyL UBA; Julio A. Costa; Carlos Iburguren, Consejero y profesor de la FFyL UBA; Octavio Bunge, Consejero y profesor de la FFyL UBA; J.A.Ferreira, vicedirector del CNE; Víctor Mercante, decano FCE UNLP y consejero; Leopoldo



Herrera, director del Liceo de la UBA y consejero académico de la FCE UNLP; M. Victoria, inspector general de escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Es notoria la presencia de figuras del ámbito universitario, particularmente de la UNLP, en esta comisión, lo que afirma el compromiso y la activa participación de los intelectuales platenses en los espacios de decisión y consolidación del sistema educativo nacional.

En 1914 el CNE destituye a un grupo de profesores y maestros que habían firmado una nota haciendo cargos en su contra. A raíz de esto, interviene el Ministro Dr. Tomás R. Cullen, desautorizando esta medida, basándose en la ley 1420, que establecía que sobre las escuelas comunes el Consejo es quien decide y lo pone en conocimiento del ministerio, y sobre las escuelas normales solo se limita a proponer para que el ministerio resuelva. En este sentido, encontramos en la **Revista de Ciencias de la Educación** del mismo año un artículo en el cual se detallan estos hechos. En éste se resalta constantemente la necesidad de que sea el Ministerio el que se tome las atribuciones pertinentes para regular el funcionamiento de las escuelas normales y no el CNE, cuya autoridad, debiera regir solamente en las escuelas primarias.

Se trata una vez más, de una batalla en la cuál sus contendientes intentan imponer, cada uno, definiciones, límites, reglas, al espacio propio de las escuelas normales, y a través de ello, a la educación en su conjunto.

---

<sup>43</sup> Revista de Pedagogía y Ciencias Afines N° 38 Tomo XIII 1914

## CONSIDERACIONES FINALES

En contra de la idea de que el proyecto gonzaliano fue un modelo exitosamente impuesto, resaltamos una visión que da cuenta de las tensiones, fisuras, contradicciones inherentes a todo proceso de cambio. Toda idea triunfante lleva consigo los vestigios de sus detractores...

Durante la conducción de Joaquín V. González de la UNLP entre 1906-1918, observamos que existieron algunas diferencias entre los principales actores. Esto se expresó en algunos discursos y manifestaciones (por ejemplo en diversas Asambleas), aunque las mismas no llegaron a estallar como conflicto explícito. ¿Habría actuado Joaquín V. González como figura cohesionadora dentro del espacio universitario platense manteniendo las tensiones en estado latente? ¿O las tensiones encontradas no emergen debido a una trama de relaciones hegemónicas, que por debajo sostienen y dan fuerza a Joaquín V. González?

El lugar que ocupa la Facultad en el proyecto gonzaliano es central, ya que se dirige a la formación de quienes serían los agentes transmisores de la ciencia en la construcción de la República moderna. Pues estos profesores serán los formadores de las futuras élites dirigentes, reunidos en los colegios nacionales primero, y en la universidad después. El nuevo proyecto no sólo aspiraba a formar a este grupo específico, sino que intentaba ser integral y formador de la docencia. A su vez, la facultad como parte de la Universidad, es el motor del desarrollo de la ciencia, del conocimiento a través de la investigación; requisitos fundamentales para el progreso de la nación.

Claramente aparece entonces, la conexión, propia de la época, entre el campo intelectual y el campo político. Este entrecruzamiento nos permite observar la importancia de la participación de figuras políticas en la educación (a través del financiamiento, dirección, planificación y legislación), consolidando la función de la educación moderna como herramienta en la construcción de hegemonía. En este sentido, la pedagogía moderna es funcional a decisiones políticas que luchan por imponerse en el combate de las ideas.

La importancia de abordar esta problemática a partir de dos debates distintos (la anexión del INP a la FFyL de la UBA y los conflictos suscitados con las escuelas normales) responde a un esfuerzo por captar en lo microscópico de estas experiencias, un debate más general en el cual se están sentando las bases de la constitución del sistema educativo nacional y la consolidación del campo profesional docente en la Argentina.

Ambas discusiones reflejan el intento por afianzar al ámbito universitario en su rol de formador legítimo del profesorado medio y superior. En el primer caso, la discusión se entabla entre actores provenientes del espacio universitario (todos son doctores egresados), de los cuales, un grupo encarna la legitimidad tradicional, basada en un status socialmente adquirido. El otro, posee un nuevo capital simbólico, institucionalizado, expresando las nuevas tendencias de especialización del saber.

El segundo caso, en cambio, nos muestra una disputa entre la facultad nueva y las escuelas normales, hasta entonces formadoras legítimas de la docencia. A diferencia del caso anterior, los combatientes traen consigo, una composición distinta de su capital. Las escuelas normales aparecen en situación de inferioridad con respecto a la universidad. En su nuevo rol la universidad obtiene una legitimidad social que la define como la detentadora del saber. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Fue más fácil para la Facultad platense imponer su hegemonía como formadora legítima de profesores, que para la Facultad de la UBA imponerse frente al Instituto? ¿Existió en este último caso, una situación más próxima a un empate de fuerzas? Esto adquiere mayor relevancia si se tiene en cuenta que en la UBA la discusión explícita tuvo vigencia por varios años.

Por otro lado, queremos destacar que la participación de los académicos platenses en esta discusión da cuenta de una estrategia política que trasciende el ámbito estrictamente local, lo que traduce el carácter universalista de sus ideas. Pero también ¿es quizás su presencia en este debate un intento por colocar a la Facultad de La Plata como modelo de la *nueva universidad*?

La Tensión científicismo/profesionalismo que atraviesa nuestro trabajo y tan nítidamente se nos presenta en el plano teórico, al cristalizarse en la materialidad histórica, refleja la complejidad inherente a la realidad, que no puede ser tan claramente visualizada. Las ideas mismas terminan entrelazadas, haciéndonos relativizar esta dicotomía original.

Al concretizarse y adquirir dinámica propia, el proyecto científicista de la universidad platense, demuestra que en la práctica no necesariamente conservó su espíritu en forma pura. Podríamos decir, entonces, que más allá de las intenciones originales del proyecto, el camino que recorre la facultad de ciencias de la educación se inscribe en el proceso de profesionalización del campo docente, adquiriendo con el transcurrir del tiempo un matiz más profesional que científico. Esto se aprecia a través de varios indicadores:

-Los títulos otorgados: mayor cantidad de Profesorados en relación a los Doctorados.

-La especialización y diversificación institucional.

-Un cambio moderado en el contenido del currículum.

En un intento por explicar las causas de esta tendencia, pueden plantearse como futuras líneas de investigación, la relevancia o no de las demandas sociales, la coyuntura política nacional, las ideas internacionales en boga, etc.

Los vientos reformistas del '18, que nos sumergen en un nuevo debate (humanistas-cientificistas), nos permiten realizar una *lectura a contrapelo* de las fuentes trabajadas. A través de la nueva **Revista de Humanidades y Ciencias de la Educación**, es posible dar cuenta de posibles fallas a la hora de concretizar las propuestas visibles en las revistas anteriores, expresado en el mal funcionamiento de varios órganos de la, ahora, antigua facultad. Y a su vez, reafirmamos, a partir de la palabra de los detractores del proyecto gonzaliano, la dimensión profesionalista que llevaba consigo el desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Educación. Nombre que persiste, pese al giro copernicano acontecido en el mundo universitario, en honor al carácter práctico al que responde su existencia.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Revista de humanidades y Ciencias de la Educación. Tomo I 1920. Carta de R. Levenne a C. Melo.

### Bibliografía utilizada

- **Alliaud, A.** *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/I* . CEAL, Bs. As , 1993.
- **Bourdieu, P.** “Objetivar el sujeto objetivante” (1984) en Cosas dichas (1987). Edit. Gedisa, España, 1993. Conferencia a propósito de *Homo academicus*.
- **Bourdieu, P.** “Algunas propiedades de los campos” (1976) en Sociología y cultura (1984). Consejo nacional para la cultura y las Artes/ Edit. Grijalbo, México, 1990.
- **Castiñeiras, J. R.** “Historias de la universidad de La Plata”
- **Clark, B.** El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Editorial Nueva Imagen, México, 1991
- **Elías, N.** La Sociedad cortesana. FCE, México, 1982.
- **Foucault Michel,** ¿Qué es la Ilustración? Alción Editora, 1996. Argentina.

- **Gandolfi, F.** “Pretérito imperfecto. Los días de la primera universidad de La Plata (1896-1919)” en Biagini, H. (comp.) La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. EUNLP, La Plata, 1999. Y Barba, F.E. “Una universidad nueva en la nueva capital”
- **Halperín Donghi, T.** Historia de la Universidad de Buenos Aires. Eudeba, Bs. As., 1964.
- **Halperín Donghi, T.** “Estilos nacionales de institucionalización de la cultura e impacto de la represión: Argentina y Chile en Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino. Eudeba, Bs. As., 1988.
- **Puiggrós, A.** Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo. Galerna, Bs. As., 1990.
- **Roldán, D.** “*Joaquín V. González a propósito del pensamiento político-liberal (1880-1920)*”. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.
- **Santos, J.** “*La noción de la ciencia y el proyecto de universidad en la obra de J.V. González*”. Trabajo especial para Sociología de la Ciencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1999.
- **Sigal, S.** Intelectuales y poder en la década del sesenta. Puntosur Ediciones, 1991
- **Zimmerman, E.** Los liberales reformistas. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1995.

**Fuentes primarias utilizadas:**

*Revistas de Pedagogía y Ciencias Afines (1906 - 1914)*

*Revista de Ciencias de la Educación (1914 – 1918)*