

Procesos y tensiones de democratización en la educación estética Argentina: la Revista de Educación entre los años 1960-1970

Eduardo Galak
Myriam Southwell

Resumen

Este artículo analiza los discursos producidos en torno a los cuerpos y las sensibilidades en un artefacto cultural, de incidencia masiva que circularon en los procesos de escolarización y que tuvieron significaciones estéticas y políticas en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. Asumiendo que la estética escolar es un registro constitutivo de la escuela destinada a la formación de sensibilidades colectivas, y por tanto busca reordenar las sensaciones, valoraciones y moralidades en determinadas sensibilidades, producir una “educación sentimental” a partir de la formación de las subjetividades, interesa analizar la Revista de Educación editada por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires en las décadas de 1960 y 1970. En el período abordado tiene lugar una puja tensionada de dos procesos constantes, antagonistas y de mutua impugación: una corriente de democratización y otra de restricción conservadora. Ambas corrientes disputaron en torno al significante “modernización”, procurando articular ese significante vacío con distintas nociones para dominar el campo de la discursividad. La segunda mitad del siglo XX ha estado marcada por el debate cultural fue conmovido por el cuestionamiento de rituales sociales, modos de crianza, vínculos intergeneracionales, enmarcado en la proliferación de medios y lenguajes propios de la expansión de la sociedad de masas. Esos fenómenos tuvieron una incidencia directa en la puesta en crisis del formato educacional tradicional, la ampliación de medios y lenguajes de transmisión cultural y la demanda por la renovación de los contenidos y los medios para la filiación que produce la enseñanza.

Palabras clave: Democratización. Conservadurismo. Educación.

Eduardo Galak

Universidade Nacional de La Plata,
UNLP, Argentina

E-mail: eduardogalak@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0684-121X>

Myriam Southwell

Universidade Nacional de La Plata,
UNLP, Argentina

E-mail: islaesmeralda@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5392-6606>

Recebido em: 29/07/2019

Aprovado em: 17/11/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>
 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66756>

Resumo

Processos e tensões da democratização na educação estética na Argentina: a Revista de Educación entre os anos 1960-1970

Este artigo analisa os discursos produzidos em torno dos corpos e das sensibilidades em um artefato cultural de incidência massiva que circulou nos processos de escolarização e que tiveram significados estéticos e políticos na Argentina, na segunda metade do século XX. Assumindo que a estética escolar é um registro constitutivo da escola destinado à formação de sensibilidades coletivas e que, portanto, busca reordenar as sensações, valores e moralidades em determinadas sensibilidades, produzindo uma “educação sentimental” a partir da formação de subjetividades, nos interessa, assim, analisar a Revista de Educación, publicada pelo Ministério da Educação da província de Buenos Aires, nas décadas de 1960 e 1970. No período abordado, tem lugar uma tensão entre dois processos existentes, antagônicos e de mútuo desafio: uma corrente de democratização e outra de restrição conservadora. Ambas as correntes disputaram em torno do significante “modernização”, tentando articular esse significante vazio com diferentes noções para dominar o campo discursivo. A segunda metade do século XX foi marcada pelo debate cultural, foi alterada pelo questionamento de rituais sociais, formas de parentalidade e os laços intergeracionais, enquadrados na proliferação dos meios e linguagens próprios da expansão da sociedade de massas. Estes eventos tiveram um impacto direto no desencadeamento da crise do formato educacional tradicional, expandindo mídias e linguagens de transmissão cultural e articulando a demanda pela renovação dos conteúdos e dos meios para a filiação que produz o ensino.

Palavras-chave:
Democratização.
Conservadorismo.
Educação.

Abstract

Processes and tensions of democratization of an aesthetic education in Argentina: the “Revista de Educación” between 1960-1970

This article analyzes discourses produced about bodies and sensitivities in a cultural device of massive incidence that circulated in the schooling processes, and had aesthetic and political meanings in Argentina in the second half of the 20th century. Assuming that school aesthetics is a constitutive dimension of training of collective sensibilities, and therefore seeks to reorder feelings, assessments and moralities in certain sensibilities, produce a “sentimental education”, and we are interested in analyze the Revista de Educación, edited by the Ministry of Education of Buenos Aires province in the 1960s and 1970s. In that moment, under discussion, there was a tense struggle of two constant processes, antagonists and mutual contestation: a trend to democratization and another of conservative restriction. Both currents disputed around the significant “modernization”, trying to articulate that emptiness significant with different notions to dominate the discourse field. The second half of the twentieth century has been marked by the cultural debate that was touched by the questioning of social rituals, modes of parenting, intergenerational links, framed in the proliferation of media and languages, typical of the expansion of mass society. These phenomena had a direct impact on the crisis of the traditional educational format, the expansion of cultural transmission media and languages, and the demand for the renewal of contents and the means for the affiliation that education produces.

Keywords:
Democratization.
Conservatism.
Education.

Introducción

El presente artículo, que se desprende del Proyecto de Investigación “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”, se propone analizar los discursos producidos en torno a los cuerpos y las sensibilidades que circularon en los procesos de escolarización y que tuvieron significaciones estéticas y políticas en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. Asumiendo que la estética escolar es un registro constitutivo de la escuela destinada a la formación de sensibilidades colectivas, y por tanto busca reordenar las sensaciones, valoraciones y moralidades en determinadas sensibilidades, producir una “educación sentimental” a partir de la formación de las subjetividades, nos interrogamos entonces: ¿qué continuidades y rupturas se hacen visibles en el discurso pedagógico sobre la formación de las sensibilidades colectivas de la vida democrática? ¿Qué tipo y bajo qué criterios el discurso pedagógico configuró discursivamente disposiciones sensibles de los sujetos de la educación en los modos de pensar, sentir, percibir, habitar la vida? ¿A qué emociones, sensaciones, gustos, placeres se referencia en el discurso escolar? ¿Bajo qué tipo de sensibilidades se ha intentado promover la tarea docente y a las formas de aprendizaje, los nuevos modos de concebir la autoridad pedagógica? ¿Qué metáforas textuales y visuales se pueden identificar con respecto a los niños, los jóvenes y los maestros en los nuevos registros sensibles?

Para este artículo en particular nos concentraremos en analizar la sección “Actualidades pedagógicas” de la Revista de Educación editada por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Específicamente se trabaja sobre los textos publicados en la sección de esta revista en los años 1960 y 1961, período que a nivel macropolítico se encuentra en una faceta democrática con el gobierno del radical Arturo Frondizi, pero con una democracia frágil que todavía vivía la transición entre la salida de la dictatorial Revolución Libertadora y la proscripción de la mayor fuerza política, el peronismo, en especial por el exilio político de su líder, Juan Domingo Perón. Nos interesa reconocer, evidenciar e interpretar estas tensiones en la publicación mencionada.

La perspectiva desde la cual esta investigación ha sido pensada, incluye tres nociones centrales de la teorización desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: discurso, hegemonía discursiva y significante vacío. Por discurso no entendemos sólo aquello que refiere a lo escrito y a lo hablado, no operamos con una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que referimos como discurso (Laclau y Mouffe, 1985). El concepto de hegemonía proviene del pensamiento gramsciano, aunque en el trabajo de Laclau y Mouffe esta categoría toma distancia de la centralidad de clase en el protagonismo revolucionario, y del carácter

teleológico. Asimismo, introduce nuevos elementos ya que se trata de una crítica al marxismo estructural inspirada en Gramsci, vía una teoría del discurso neo-gramsciana hacia un tipo de teorización posmoderna. Concebir discurso como una configuración significativa y abierta, hace posible entenderlo como condición de las prácticas y disputas hegemónicas (Laclau y Mouffe, 1985). Conceptualizar la hegemonía como una práctica discursiva no implica reducirla a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino reconocer que las operaciones específicas involucradas en una práctica hegemónica, tienen como condición estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas. En tanto con el uso de la categoría *significante vacío* se hace referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos– por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Y justamente, en el hecho de las disputas que suscitan en torno a ellos, reside su potencialidad y capacidad de interpelación. Aquí conviene detenerse en una confusión habitual, porque suele entenderse rápidamente que el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden (Laclau, 1996).

Educación estética

El sistema educativo argentino se constituyó desde sus orígenes en un dispositivo homogeneizador de sentidos estéticos, reproduciéndolos masivamente a través de la institucionalización de una universalización de prácticas, discursos, costumbres, saberes y valores. Esta perspectiva implica entender que todo proyecto político, como los que conforman los procesos de escolarización, entrañan necesariamente proyectos estéticos, que, sin caer en una estricta unificación unívoca, atienden a la distinción –en el sentido sociológico utilizado por Pierre Bourdieu (1998)– de las identidades colectivas. La estética se vuelve entonces un campo de debate político y de producción de sujetos y proyectos de alto impacto social.

Con este telón de fondo se percibe como un punto de partida el supuesto de que los procesos de escolarización reproducen significaciones estéticas, haciendo de la escuela una *máquina estetizante*, un “dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (Pineau, 2014) y desde allí formadora de subjetividades. Como consecuencia se produce una particular “estética escolar” que universaliza sentidos a través de educar los cuerpos y las sensibilidades.

Los procesos de estetización constituyen una empresa política presente en la totalidad de la vida escolar, y no solamente en aquellos espacios específicos a los que tradicionalmente se circunscribió la

estética. Es decir, si históricamente lo estético dentro de las escuelas pasaba por su reducción a la belleza y a la enseñanza de las artes, establecemos como segundo punto de partida que la estética escolar trasciende la grilla escolar y se afina en la cotidianeidad de las prácticas educativas institucionalizadas. Análogo a pensar que lo estético no se restringe a los espacios dedicados intencionalmente a transmitir saberes como contenidos, la educación de los cuerpos y las sensibilidades también resultó tradicionalmente restringida a determinados espacios curriculares –como la Educación Física, los trabajos manuales, la puericultura, las instrucciones cívicas, las danzas folclóricas o lo que hoy se le denomina educación sexual–, cuando en verdad atraviesan prácticas, saberes y discursos de la totalidad de los procesos de escolarización.

Asumiendo que la estética escolar es un registro constitutivo de la escuela destinada a la formación de sensibilidades colectivas, y por tanto busca reordenar las sensaciones, valoraciones y moralidades en determinadas sensibilidades, producir una “educación sentimental” a partir de la formación de las subjetividades. De allí que el proyecto de investigación que enmarca este escrito retome, por lo menos en parte, su intersección: la búsqueda por interpelar los sentidos sobre formación del cuerpo y de las sensibilidades puestos en circulación a través de artefactos culturales educativos. Se entiende que estos constituyen dispositivos que materializan sentidos estéticos, éticos y políticos, característicos por transmitir representaciones sociales, incluso cuando no necesariamente tengan ese objetivo explícito. Son productos horadados por formas institucionalizadas, con fuerte intención de reproducción especialmente en sentido verticalista, mostrando un claro ejercicio de poder descendente.

En tanto capital cultural objetivado (Bourdieu, 1987), circulan, son apropiados, resignificados y nuevamente transmitidos, tendiendo a ser masivos, por lo menos de desplazamiento amplio entre quienes participan en el circuito cultural donde ese artefacto interpela. Por ello, analizar sus usos implica no sólo pensar los modos en que se desarrolla su producción, sino también su recepción.

Tensión democratización-conservadurización

En este registro la propuesta es reflexionar acerca de la dimensión estética presente en los discursos pedagógicos en momentos clave de la historia política y educacional argentina, como fue la renovación producida, procurando identificar los principales debates, sus puntos de contacto con las culturas políticas de la época, las continuidades y rupturas que se dieron entre los procesos cívico-democráticos y los autocráticos cívico-militares. En este período abordado tiene lugar una puja tensionada de dos procesos constantes, antagonistas y de mutua impugnación: una corriente de democratización y otra corriente de restricción conservadora. Ambas corrientes disputaron en torno al significante “modernización”, buscando articular ese significante vacío con distintas nociones para dominar el campo de la discursividad. Referido a procesos de democratización, la segunda mitad del siglo XX argentino ha estado marcada por el debate

cultural –político, social y educativo–, debate que resultó conmovido por el cuestionamiento de rituales sociales, modos de crianza y vínculos intergeneracionales.

Enmarcado en la proliferación de medios y lenguajes propios de la expansión de la sociedad de masas, esos fenómenos tuvieron una incidencia directa en la puesta en crisis del formato educacional tradicional, la ampliación de medios y lenguajes de transmisión cultural y la demanda por la renovación de los contenidos y los medios para la filiación que produce la enseñanza. Ese continente de ideas pujó por ser articulado al significante democracia, que la preexistió cobrando la forma de una diversidad de propuestas, iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las décadas de los '60 y '70 desde sectores conservadores hasta aquellos democrático-populares más radicalizados.

Por otro lado, en la corriente conservadora que también atraviesa la mencionada etapa, el significante modernización fue pensado en términos de adecuación de la escolarización al entorno, de adaptar la escolarización a las “necesidades”, “capacidades” y “potencialidades”. De modo más general, los nuevos dispositivos de regulación atenuaron la concepción de universalidad del derecho, el peso de la principalidad del Estado en torno a una escolaridad homogeneizante, los vínculos entre la escolarización, el patrimonio común y la idea de igualdad. Las intervenciones autoritarias supusieron un accionar en diversos “campos de batalla” –la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales– con la intención de promover una concepción economicista, individualista y atomista de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon inestablemente con postulados tradicionales de organización social. Estas prácticas se vieron potenciadas y extendidas por una serie de políticas orientadas a la “re-moralización” de una sociedad “desbordada” que, además de poseer componentes igualmente represivos, articularon nuevos y viejos elementos en una serie de propuestas dirigidas a la formación en torno de la consolidación del “orden” como significante estructurante. Así, se instaló una determinada forma de procesar la “modernización educativa” que tendría importantes consecuencias, impactando en los sentidos que atravesaron a la escolarización y las políticas educativas en el último tramo del siglo XX. La “adaptación a las demandas” fue la premisa con la que la corriente conservadora intervino sobre la “modernización educativa”. Esta idea fue parte de la disputa que el régimen desarrolló en torno a cómo debía “modernizarse” un sistema educativo “en crisis”. Sobre esta base, se cuestionaba a la enseñanza “tradicional” por “verbalista”, “memorista” y “obsoleta”. En este marco, se impulsan medidas para reforzar un orden conservador, lo que incluyó relecturas y resignificaciones de elementos del activismo escolanovista y de discursos psicológicos relativos a la centralidad de la actividad práctica y del alumno/a que contribuirían discursivamente a profundizar la crítica a la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar.

Desarrollismo-tecnocratismo

Cada época congela una vida espiritual ya desaparecida que no se puede reanimar desde los valores del presente, aunque todo interés por el pasado se alimente en las exigencias de ese presente vivo que es la realidad que nos demarca. Es necesario por eso, colocarse en el espíritu de las épocas estudiadas. Tratándose de un período casi contemporáneo, la tarea no es inabordable pero exige una actitud peculiar (...). No basta para ello la prueba documental. Es necesario penetrar en la total textura material y psíquica de las manifestaciones de la época –económicas, políticas, ideológicas– para de ellas derivar la interpretación coordinada de la realidad propia de toda visión integral de la historia que, en su primera etapa, podrá alimentarse en el documento pero no más. Pues la historia primero es vida y después documento (Hernández Arregui, 1973, p. 20)

Con el apogeo de los organismos técnico-pedagógicos característico de los años ‘60, con un creciente peso en la definición de políticas, así como la difusión y adopción de la planificación –como una nueva tecnología de intervención social promovida por organismos internacionales. Las décadas de 1960 y 1970 marcan, así, una serie de nuevas expresiones: la comprensión del desarrollismo pedagógico, en algunas instancias entendido como un epifenómeno de la economía, al que se accedía a través de la planificación. Asimismo, comienza un proceso en el que el sistema educativo empieza a mostrar fuertes signos de crisis, que vino acompañado de análisis críticos o de declaraciones de insuficiencia del sistema educativo consolidado hasta ese momento.

La preocupación por la educación fue central en el modelo desarrollista dominante, que veía el problema de seguridad que la pobreza representaba. Cobraron importancia diversas propuestas como la de “educación permanente”, “extensionismo agrícola”, “formación de líderes”, y otras que, sostenidas por la teoría del capital humano reconocían la importancia de educación en beneficio del desarrollo capitalista. Fueron quedando en un segundo plano, aquellos que buscaban profundizar los sentidos asociados al espíritu del educando o al sujeto “pueblo”, y cuya vinculación con el desarrollismo se buscaba a través de experiencias transformadoras influidas por la obra de Paulo Freire y la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, por un lado estaban quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo societal. Mientras que la primera de esas tendencias hegemonizó el terreno de las políticas educacionales, la segunda fue quedando en los márgenes, vinculada a experiencias informales y de menor alcance.

Quisiéramos señalar dos aspectos, como notas centrales de la tendencias de esa nueva etapa. Primero, que se afianzaba una diferenciación del campo educativo y de la producción de conocimientos, inclusive el conocimiento sobre educación. Segundo, que la Pedagogía, entendida como cuerpo de saberes educativos, va a ir pasando paulatinamente de la tendencia de corte filosófico-especulativo que había afianzado durante el auge del espiritualismo, hacia una mirada más centrada en la experimentación, la secuenciación, observación y medición de los procesos educacionales que vinculaba a la enseñanza con

una serie de aprendizajes instrumentales. Sin embargo, los materiales que hemos relevado se sitúan en el comienzo de ese tránsito y por ello, el componente de elementos espituitualistas es aún bastante marcado.

La Revista de Educación

Durante las décadas de 1960 y 1970 la Revista de Educación de la provincia de Buenos Aires cumplía con ese objetivo de dos maneras articuladas: primero, como recurso para la difusión de *modernas* tecnologías educativas y aparatos tecnológicos potencialmente educativos y, segundo, como artefacto tecnológico propiamente dicho que, a partir de procurar interpelar a los docentes escolares, se proponía constituirse en un recurso pedagógico. Ahora bien, inclusive señalando el carácter novedoso que pretendía imprimirle a sus páginas, esta publicación es una de las más antiguas de Latinoamérica: los “Anales de la Educación Común” había tenido su punto de origen en el mes de enero de 1858 cuando se lanzó la que sería la primera revista educacional de la futura Argentina¹

Como hemos mencionado, nos concentramos en la sección “Actualidad Pedagógica”. ¿Qué constituye una actualidad pedagógica? ¿Significa estrictamente la emergencia de un posicionamiento educativo novedoso, o más bien las potencialidades o resultados de su reactualización o puesta en práctica? ¿Es una perspectiva “actual”, en tanto sinónima de “moderna”, una perspectiva que abandona el conservadurismo en pos de una instancia democratizadora? El *corpus* de fuentes estudiado consta de 48 artículos relativamente cortos, de entre 3 y 8 páginas cada uno, y en todos los casos explicitando la firma de quien lo escribe, en una distribución aproximadamente equitativa entre autores argentinos y traducciones de pedagogos extranjeros. Nos interesa pensar esta etapa de la revista como un *Aleph* –tomando la figura de Borges– un lente en el que buscamos concentrar múltiples perspectivas de mira. Desde nuestro marco inicial, referido a la coexistencia de tensiones en el sentido de la democratización y la conservadurización, para analizar como distintos elementos se traccionan, hibridan, impugnan, en el marco de la dislocación de discursos previos y la disponibilidad de significados que quedan disponibles, así como re-articulaciones de distintos elementos, en definitiva, la dinámica de la conformación de un nuevo discurso pedagógico.

Precisamente, un acercamiento al material permite observar tres consideraciones iniciales. Primero, que parte de esa “actualidad” está constituida por ser una adaptación al español de autores y autoras extranjeros de textos no necesariamente contemporáneos, lo cual no constituye una novedad en sí misma. De lo que se trataba en esos casos fue re-situar nociones que traían historia, para rearmar prioridades pedagógicas y reocupar esos debates (por ejemplo, la reactivación de autores escolanovistas, así como clásicas nociones del liberalismo católico, son muy palpables en esta etapa). No es menor el hecho de que durante este período analizado convivía otra sección constantemente publicada en las páginas de Revista de Educación, denominada como “Estudios y traducciones”, con lo cual el límite entre la publicación de un artículo en ese apartado o en “Actualidades pedagógicas” resultaba más una interpretación pedagógico-

política que idiomática. Segundo, que si bien son artículos de perfil académico muy frecuentemente ellos terminan con una serie de prescripciones sobre lo que debía hacerse en relación a los distintos temas, hay una predominancia de reflexiones teóricas más una implantación de modelos: el relato experiencial se torna garantía de eficacia en la propuesta educativa, sin necesariamente evaluar las condiciones particulares del contexto. De allí que aparezcan como *innovadores* para las particularidades de las escuelas argentinas cierta universalización que se hace de la enseñanza secundaria (n° 1-2, n° 3-4, 1960) y universitaria (n° 3, n° 9-10, 1960) alemana o del sistema educativo en Estados Unidos (n° 7-8, 1960). Tercero, la predominancia de dos grandes posicionamientos, uno ligado a la psicología educativa como paradigma renovador, y el otro ligado a separar lo tradicional de lo correspondiente a la escuela nueva, generalmente desde una perspectiva, otra vez, más político-pedagógica que epistemológica.

Como decíamos, se hace notorio el retorno reconstitutivo de autores del escolanovismo (Dewey, Decroly, Ferriere, Claparede ocupan un lugar destacado) que venían siendo rescatados por diferentes posicionamientos político-pedagógicos desde la década de 1920, que se hizo especialmente relevante durante el proyecto político educacional autoritario de los '30s y siguió re-activándose en distintas etapas históricas, tanto durante gobiernos autoritarios como otros más democratizadores. Una versión del escolanovismo concentrado en el activismo del alumno –sus intereses y capacidad adaptativa– y el desplazamiento del docente y los saberes disciplinares, así como la atenuación de la perspectiva universalista de la educación como patrimonio colectivo, será un movimiento que se irá profundizando durante la segunda mitad del siglo XX hasta tener su máxima expresión en el contexto de la dictadura de 1976 (Southwell y Vassiliades, 2009).

Asimismo, también hace progresivamente palpable la influencia de los organismos internacionales, en el marco de una agenda de políticas educativas que continúa internacionalizándose, con fuerte foco de la significatividad social de una escuela “de puertas abiertas”. Los años 60s mostraron el apogeo de los organismos técnico-pedagógicos, con un creciente peso en la definición de políticas, así como la difusión y adopción de la planificación –como una nueva tecnología de intervención social promovida y difundida por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO. Una de las grandes innovaciones de esos '60 fue la instalación de la técnica y la tecnología en el marco de la escuela. La dislocación producida en el discurso pedagógico, en el marco de los regímenes autoritarios, evidenciaba una debilidad del discurso pedagógico que tendió hacia la búsqueda de soluciones técnicas para problemas sociales; mostraba así la declinación del educador humanista, propia de la matriz generalista que sumaba y consolidaba las experiencias normalista y espiritualista y la aparición del “especialista en educación” que basaba su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la expertez técnica.² La denominación de práctico idóneo afianzó la diferenciación entre trabajo manual e intelectual, como una instancia “a mitad de camino” entre ambas modalidades con algunos rasgos de trabajo intelectual pero mucho de artesanal.

De esta manera, nociones como desarrollismo, medios masivos de comunicación y tecnología educativa comenzaron a plantearse como nuevas demandas hacia la educación, que no sólo debía incorporarlas como contenidos, sino también como recursos técnicos. Siguiendo a Hobsbawm (1998) diremos que los procesos de modernización de la estructura burocrática del Estado que se impulsaron a lo largo de la década constituyeron la expresión local de las tendencias mundiales de expansión del Estado planificador de postguerra. En el contexto de violentación institucional que la Argentina vivió en esos años,³ el desarrollismo se redujo a un accionar tecnocrata, con significativo impacto en entender el trabajo profesional docente, reducido a la aplicación de prescripciones sujetas a fuerte control. En las páginas de “Actualidad Pedagógica” que hemos analizado los artículos tienen un alto sentido prescriptivo, incluso aquellos que comienzan examinando problemas más amplios y experiencias distintas, derivan hacia una serie de indicaciones sobre pasos a seguir sobre los diversos temas.

Los problemas de eficacia interna del sistema (deserción, sobredad, repitencia) pasaron a dominar el dominar la agenda de las décadas de 1960 y 70. Los análisis, diagnóstico y propuestas de solución se reorganizaron en torno a una serie de nociones estructurales: la cobertura, la deserción, el desgranamiento, la sobredad. A partir de esos años, se produce una sociologización del discurso de las políticas educativas a la par de un proceso en el que el sistema educativo empieza a mostrar fuertes signos de crisis, que vino acompañada de análisis críticos o declaración de insuficiencia del sistema educativo consolidado hasta ese momento.

En los años que estamos analizando se produce paulatinamente un dislocamiento del normalismo y a partir de allí “algo queda fuera de lugar”; ese dislocamiento posibilita otra relación con la cultura y produce un plus (Puiggrós, 1997). La autora plantea que la identidad misional docente había entrado en crisis, y la mayoría de los docentes eran católicos en su vida privada y laicos en la vida pública, si se trataba de la escuela, “eran anticlericales y defendían un espacio de autonomía ideológica” (Puiggrós, 1997, p. 29). Ese plus y aquello que queda fuera de lugar abrió un haz de posibilidades y en nuestro análisis generó otras sensibilidades en la tensión democratización-conservadurización.

Entre la psicotecnia y el espiritualismo. ¿Ha llegado la Revolución Industrial a la Educación!

Una muy ostensible cuestión que se publica en las páginas de la Revista de Educación fue una psicologización pedagógica como terreno fructífero para una psicología para personas con necesidades especiales, lo que en su momento se denominó pedagogía diferenciada. Las diferencias individuales pasaron a ser el objeto privilegiado de una psicología pedagógica “de avanzada” –entendiendo que se medían de manera objetiva–. Así en virtud de su aplicabilidad, esta psicología pedagógica, la pedagogía lograba un paso en la tendencia a autonomizarse de las disciplinas en las que se hallaba subsumida.

Los maestros debían capacitarse técnicamente para ello. En ese contexto aparecieron nuevas figuras de la organización escolar como las del “asistente educacional”. Se puso en funcionamiento en la provincia de Buenos Aires una “Escuela para Técnicos en Psicología y Cursos para Maestros”, destinada a esa capacitación. De este modo se produjo una rápida divulgación de un conjunto de prácticas de carácter técnico. El Departamento de Ciencias de la Educación en coordinación con el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, dirigía el Instituto de Perfeccionamiento Docente de La Plata que preparaba maestros en el campo de educación “*pre-escolar, asistencia educacional y social y la educación de anormales*”.⁴

Avanzada la década del '50 e inicios del '60, en algunos ámbitos se había producido una apertura con la llegada de otras teorías, como el psicoanálisis (Carli, 1997) pero permanecen activas varias otras corrientes psicológicas, más preocupadas por la búsqueda de normalización. En algunas ocasiones eran incorporados algunos postulados de otras corrientes psicológicas distintas de la psicología norteamericana que era hegemónica y que conoceríamos como el *conductismo*, pero en formaciones discursivas que les quitaban potencialidad disruptiva, y aún capacidad innovadora. Probablemente el caso más claro de esta clase de cooptación sea el de la incorporación de la teoría de Piaget, cuando sus primeros “usos” fueron relativos a su dimensión más metodológica y no los de su dimensión más estrictamente epistemológica (Caruso y Fairstein, 1997); también integraban al análisis pedagógico, la corriente filosófica fenomenológica a través de trabajos como el de Ernst Krieck.⁵

La estrecha relación con la actividad psicoterapéutica, que comenzaba a popularizarse, se distinguía de la preocupación más directamente didáctica que había orientado la indagación experimental positivista, probablemente también por la incorporación masiva de otros profesionales con funciones más específicas, en la organización escolar, más allá del docente de aula (asistentes educacionales, sociales, orientadores, etc.). Se realizaba más en clave de intervención clínica antes de traducirse en prescripciones didácticas. Sin embargo, la base psicológica para determinar las intervenciones con los alumnos y la organización de ciclos escolares tenía detrás la fuerte tradición reformista que volvía a actualizarse en este contexto. Así, encontramos el énfasis a la adaptación al medio y a la vida “natural” o al “natural” orden social (nº 7-8, 1960), apelando a la imaginación creadora y la actividad sensorio-motriz.

Sobre los años '70 la psicología pedagógica será traducida en tecnicismos de base conductista, integrando tanto la idea de la actividad del alumno –que impulsaban los estudios psicológicos de la época– como la planificación tecnocrática. La aplicación de esas tecnologías implicaba el establecimiento de relaciones particulares entre los sujetos. En esa línea, en las páginas de la revista, el fracaso escolar está argumentado según parámetros psicológicos evolutivos madurativos, según se explicita en “Responsabilidad del maestro asesor en los fracasos escolares” (nº 11-12, 1960).

Una muy significativa presencia tiene la noción de la libertad, en diferentes articulaciones con el liberalismo tanto laico como católico, un significante aludido permanentemente, especialmente en los procesos dictatoriales que se dieron desde 1955 en adelante. El concepto de libertad es puesto en circulación, precisamente en “La libertad en la educación” (nº 11-12, 1960), como un aspecto relativamente superior. Lo que resulta interesante es que se apela a la libertad de los niños y adolescentes dentro de los márgenes de la escuela tradicional, no siendo una búsqueda para que cada institución transmita los contenidos que desee. En otras palabras, es un posicionamiento centrado en quien aprende, en la libertad en su aprendizaje, aunque manteniendo un control sobre quien enseña y lo que se enseña. De allí que, en su artículo, Ángela María Torre García ponga al maestro en un rol secundario, encargándose de transmitir un saber establecido previamente y externamente a él, siendo su tarea pedagógica conducir, orientar, guiar. La habilidad del profesional está, en última instancia, en conocer el temperamento o la personalidad de los alumnos para poder desarrollar sus clases, y en saber operar, según explicita Gervasia Torre García de Buccigrossi, la autoridad pedagógica. En un sentido similar se expresa en un artículo sobre enseñanza técnica (nº 1-2, 1960, p. 158): “el hombre no existe por el oficio que dominan sino la emoción que anima su quehacer”.

Sensibilidad, moral y espíritu: claves de la educación estética

Sin ser estrictamente novedoso, el fundamento último de todo sentido pedagógico es moral. Ligado al psicologismo educativo, resulta original el centramiento de la escolarización en el niño, especialmente en los sentimientos del niño. Por caso, en “El valor de la lectura” (nº 5-6, 1960) se argumenta la importancia de ampliar la bibliografía de los escolares en la formación del espíritu, especialmente de aquellos “libros de sentimientos” que penetran en la conciencia, que permiten un “autoanálisis psicológico” (Zingoni, 1960, p. 122). Esta formación del espíritu tiene por misión tanto un aprendizaje político y ético como estético: permite al estudiante, según la autora, incorporar los sentidos del bien, la verdad y la belleza. Efectivamente, el énfasis en la educación estética que se encuentra en estas páginas la entronca con el espíritu y la trascendencia, pero también con la productividad cognoscitiva de esa dimensión:

En cuanto a la finalidad trascendente de vida se logra orientando al individuo hacia la realización de los valores éticos, estéticos, religiosos, filosóficos, científicos o prácticos, que logren la superación de la tan imperfecta condición humana (nº7-8, 1960, p. 398).

El sentido estético, que ensancha considerablemente la visión del mundo, tampoco puede ser descuidado ya que el arte es considerado como una de las condiciones esenciales para favorecer el desarrollo de las posibilidades humanas (nº7-8, 1960, p. 399).

Ampliar su cultura estética por medio del conocimiento de la historia de todas las manifestaciones espirituales y técnicas del arte menor, decorativo, suntuario, comercial o industrial (...). Es el más eficaz medio de acumulación y de retención de las sensaciones, indispensable nutrición para formar

futuras profesiones vocacionales, cuyo ejercicio noble lleva a una segura forma de verdadera felicidad (nº9-10, 1960, p. 155).

En línea con ello, Nilda Caselli de Hechen desarrolla en “Educación por el arte en escuelas hogares” la importancia de la formación estética como método moderno para explorar las personalidades de los alumnos, gracias a los recursos de la psicología educacional. En lo que constituye un relato de una experiencia escolar con niños en situación vulnerable, la autora centra el quehacer pedagógico en los niños, quienes se manifiestan “sedientos de ternura, de afecto, de comprensión, y las actividades creadoras pueden ser una terapéutica en sí” (Caselli, 1960, p. 439).

Claramente el juego es una de las prácticas escolares en las que se manifiesta este cruce entre psicología educacional y apelación moral de manera más explícita. La traducción al español de “Juegos y lecturas en la edad escolar”, de Philippe Malrieu (nº 5-6, 1960) es un claro exponente de ello: es a través de lo lúdico que emergen las emociones de los niños, que se toca su fibra íntima, su psicología más desnuda. Gobernar el juego en los niños es gobernar sus pasiones, es educarlos: para la resolución de conflictos, frente a sus temores, para la cooperación como técnica para la cohesión social.

Sara Marta Inchaurregui desarrolla consideraciones semejantes en “El juego como medio educativo” (nº 11-12, 1960), ubicando las prácticas lúdicas como recurso para la enseñanza que pone en acción las condiciones morales de los niños. En “El maestro, guía en la educación moral y social del niño” (nº 11-12, 1960) se desarrollan los tipos de personalidades de los alumnos y las consideraciones que los docentes deben hacer en tanto responsables de conducir las actividades educativas y, por ende, los temperamentos de los educandos.

Estudiar las emociones es fundamentalmente entender “cómo las personas articulan, entienden y representan qué es lo que sienten”, sostiene Barbara Rosenwein (2010). Hay en estas páginas una preocupación por darle lugar a una sensibilidad nueva, que se asienta una y otra vez en una perspectiva psicológica. En “Grafología emocional en la escolaridad primaria” (nº 1-2, 1961) se sumerge al docente-lector en la importancia de gobernar las pasiones de los alumnos a través de técnicas psicologicistas de estudio de los modos de escritura y de dibujo, destacando su importancia, sencillez e inclusive que no implica erogaciones de tiempo ni dinero. Su autor, Juan Negreira, Inspector de Enseñanza Primaria por aquellos años, despliega en un largo artículo un método que permite sondear la “psicodinámica afectiva” y las cualidades motivacionales de los niños, con ejemplos prácticos de lo que denomina “grafología emocional”, en una interpretación que conjuga posicionamientos teóricos diversos, desde Sigmund Freud hasta María Montessori.

Se hace visible entre estas preocupaciones, el modo en que se produce en esos años “el ingreso del/a niño/a la escuela” (Dubet, 2006) –y el modo en que el docente pierde su lugar de centralidad– debido a la visibilidad que adquiere el lugar del/a alumno/a, el despliegue de prácticas, artefactos e instituciones que se desarrollan para su atención, cuidado y otras formas de participación en la vida social. Sin embargo, los

niños estaban desde antes, aun cuando su protagonismo, visibilidad y rol social no fuera el que conocieron posteriormente. En la sección “Actualidad Pedagógica” se lo expresa claramente: “Conocer al niño desde el punto de vista de su emocionalidad, de sus placeres y desplaceres, de su posición ante la constelación familiar, saber cómo ve el mundo y cómo cree que lo ve, es tarea que el docente puede detectar el primer día de clase, en forma sencilla, sin costo material, con precisión y además obtener para su control particular, la modalidad evolutiva emocional de los pequeños durante el año escolar” (Negreira, 1961, p. 143).

Resulta perceptible entre estas páginas un rasgo político-educacional de la época, en el que un espiritualismo universalista liberal, contrario al nacionalismo popular –propio de la experiencia anterior y aún amenaza latente– buscaron afincar en una estrecha relación espíritu-cultura y el desarrollo espontáneo del ser.

Escuela tradicional vs. escuela nueva

A lo largo de las páginas de “Actualidad Pedagógica”, se encuentran muchas veces una contrastación –algo estereotipada, diríamos– entre escuela tradicional y escuela nueva. En una presentación exhaustiva presentada en el número 3-4 de 1960 (p. 381 y ss) se plantea que la escuela tradicional se basa sobre la formación del carácter, la transmisión de conocimientos y destrezas, la falta de sentimiento de solidaridad y vinculación social, se perjudica el libre desenvolvimiento de la personalidad por exceso del influjo de la autoridad docente y se trabaja con procedimientos de exposición, inculcación, repetición e instrucción memorística; asimismo, el conocimiento se anticipa a la creación, sobre la base de instrucción verbal, una enseñanza pasiva y escasa actividad espontánea, ya que el raciocinio independiente y el juicio espontáneo eran reprimidos. Por el contrario, la escuela nueva es presentada con una enseñanza basada en hechos y experiencias, una formación moral por medio del sentido crítico y la libertad dirigida, una educación física basada en gimnasia natural, juegos y deportes; también, una formación intelectual que prepare al espíritu mediante el cultivo de la capacidad de juzgar y el método científico, una enseñanza activa fundada en la expansión de los intereses naturales del educando y un aumento paulatino de la oportunidad de creación con libertad de iniciativa.

En “Experimentación y ensayo de nuevas formas y métodos educativos. Necesidades y realizaciones” Mireya Etcheverry desarrolla en nueve páginas una defensa de cómo los cambios sociales y culturales que se producen en el mundo *actual* implican una reorganización y reconfiguración de las tareas docentes. Siguiendo la perspectiva de Dewey, la autora esgrime las experiencias que desarrolló en escuelas de la ciudad de La Plata dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, mostrando una serie de estadísticas sobre cómo las metodologías de enseñanza *innovadoras* son mejores que los métodos de exposición tradicionales.

En el marco del crecimiento urbanístico y el modelamiento del espacio público, de mano del despliegue industrial y los modos de consumo, también se concibió lugares públicos tales como parques, jardines zoológicos, plazas, museos o centros deportivos como lugares de recreación y encuentro. Se trató de lugares donde las actividades infantiles podían tener algo más de autonomía o el control de los adultos podía tornarse algo menos omnipresente. Como parte de la discusión entre lo tradicional y lo nuevo, en un artículo que recupera el museo didáctico de Agazzi (nº 1, 1960) y “La función educativa del museo” Luc Benoist (nº 3-4, 1961) procura interpelar el sentido clásico del trabajo museístico, esgrimiendo que debe atenderse a una renovación modernizadora, también “llevar la escuela al plano de la familia, la continuación activa y amorosa de la familia (nº 1, 1960, p.130). Otro ejemplo: “Los museos comunes no pueden satisfacer a los jóvenes visitantes, pues la formación de los conservadores no les permite comprender el espíritu del niño y sus necesidades” (Benoist, 1961: 383). De un “saber sobre el alumno/a”, necesario para ejercer un mandato de instrucción y ordenamiento social, se pasa a un “saber sobre la/el niña/o” para colocar más democráticamente las relaciones entre adultos y niños.

Innovación tecnológica

Diversos estudios sociológicos y políticos han marcado la norteamericanización de la sociedad argentina a partir de la década del '50, su economía y su cultura. La tecnología educativa como “solución norteamericana” se presentaba como una herramienta aceptable para el desarrollo cuantitativo de la pedagogía latinoamericana, así como su soporte teórico la teoría de sistemas y con ella la psicología conductista (Caruso y Fairstein, 1997). En este registro, en las décadas del '50 y el '60 “nuevos” equipamientos hacen furor en las aulas: grabadores, magnetófonos, episcopios (proyectores de imágenes opacas), proyectores de diapositivas, epidiascopios (proyectores de imágenes opacas o transparentes), proyectores para microscopia, que se suman a los proyectores de cine sonoros de 16 mm y 8 mm, y posteriormente las videocintas. El mismo desarrollo de estas tecnologías pareciera provenir directamente de las preocupaciones didácticas de incorporar los avances de la tecnología en el manejo de imágenes a la enseñanza, ya que es llamativo cómo su circulación en el espacio escolar viene de la mano de la oferta de series de diapositivas, *slides*, películas, láminas, animales embalsamados, preparaciones entomológicas, aparatos de física, etc.

Una de las grandes innovaciones de esa década de 1960 fue la instalación de la técnica y la tecnología en el marco de la escuela. En la medida en que los equipamientos se hacen más y más accesibles, los maestros son invitados a construir sus propias series de diapositivas o historias en imágenes, como se ve en una serie de ocho fascículos internos en la revista *La Obra*, denominada “Audiovisualismo”, en 1970, que consiste en un “curso de medios audiovisuales para maestros”. En su primera entrega se hace mención a la revolución tecnológica que “nos alcanza”, y se enfatiza que “... asistimos a un cambio total de las ideas

educativas”, argumentos que el discurso pedagógico había sostenido frente a la aparición del cinematógrafo, y que reiterará años después frente al video, el DVD y las computadoras (Serra, 2010).

“Actualidad Pedagógica” no queda al margen de ello. Se resalta la innovación pedagógica que supone aprender un idioma mediante recursos audiovisuales, aunque no era tanto una novedad, ya que es una política que estatalmente se sistematizó en 1949 con el Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar del Ministerio de Educación durante el peronismo. Inclusive en el Segundo Plan Quinquenal ya se explicita que la radio, el cine y la televisión deben funcionar como “métodos modernos auxiliares de enseñanza” (Argentina, 1953a; 1953b), que es precisamente el mismo sentido que esgrime la nota “Auxiliares audiovisuales para la enseñanza del francés”. Allí su autora, Susana Moretti de Mallo, relata una experiencia desarrollada en Francia, que despliega un método para aprender el idioma francés mediante una progresión didáctica que separa instancias auditivas, visuales, de escrituras y audiovisuales, con una fuerte supervisión por parte del docente.

Asimismo, aunque parezca una tecnología no tan novedosa, se propone utilizar el intercambio de cartas con profesores y alumnos de otras latitudes como método educativo, en “La correspondencia escolar internacional: auxiliar de enseñanza” (n° 5-6, 1960). La innovación estaría dada por reducir las distancias, no sólo geográficas, sino también entre adultos y niños, como manera para practicar la lecto-escritura.

Consideraciones finales

En torno a la década de 1960 el complejo entramado ideológico-político se constituyó a la luz de elementos diversos y a veces contradictorios: las ideas económicas y sociales predominantes en la región, fundamentalmente aquellas de tenor desarrollista, el componente autoritario alrededor del cual se edificaron algunos de los gobiernos de la época, pusieron de manifiesto su concepción social influida por elementos más puramente tecnocráticos que desarrollistas. Una tendencia a la prosecución de reformas educativas en América Latina había conformado para entonces la tendencia que llegó a conocerse como pedagogía desarrollista.

Un elemento que también caracterizó la época fue la masificación de la escolaridad que, a su vez, se había transformado en un sistema complejo que planteaba múltiples posibilidades de intervención que muchos entendieron en clave psicopedagógica. La creciente heterogeneidad de la población educativa implicaba la necesidad de segmentarla a partir de variables como inteligencia, edad y rendimiento. Desde una perspectiva más sociológica, la educación pasaba a justificar su función en el modelo social, principalmente como herramienta para la preparación de *recursos humanos*. De esta manera era vista como una inversión de gran rentabilidad, y el camino que garantizaba un modelo de desarrollo, con la idea subyacente de la evolución a partir de cumplimentar determinados estadios preconcebidos.

Nos preguntábamos ¿qué continuidades y rupturas se hacen visibles en el discurso pedagógico sobre la formación de las sensibilidades colectivas de la vida democrática? ¿Qué tipo y bajo qué criterios el discurso pedagógico configuró discursivamente disposiciones sensibles de los sujetos de la educación en los modos de pensar, sentir, percibir, habitar la vida en democracia?

La concepción educativa de las políticas educativas de esos años combinó valores espirituales y morales católicos tradicionales de las fuerzas armadas argentinas con la necesidad de los sectores industriales de poseer mano de obra calificada para el trabajo con los nuevos productos y maquinarias que comenzaban a utilizarse, a partir del afán de incorporación de tecnología extranjera, que implicó el nuevo modelo de acumulación económica que comenzaba a consolidarse por esos años. El pensamiento tecnocrático-desarrollista sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter “científico”. Ello generó el conocido proceso de difusión de “enlatados educativos” y dispositivos de aprendizaje “bajo condiciones controladas”.

No podemos dejar de ver a la infancia y la juventud escolarizada como un acontecimiento atravesado por idearios políticos, saberes y prácticas específicas que permiten ver las apuestas de renovación sociocultural, promovidas por mecanismos institucionalizados y los modos en los que cohabitan y se relacionan las generaciones. Esto delante de una educación que busca reordenar las sensaciones, valoraciones y moralidades en determinadas sensibilidades, producir una “educación sentimental” a partir de la formación de las subjetividades.

Como hemos procurado enfatizar aquí, la infancia es un objeto discursivo, es decir, está moldeada por discursos diversos (científicos, psicológicos, médicos, pedagógicos, etc.; y también por discursos político-legales, por discursos morales, entre otros). Así, nuestra sensibilidad sobre la infancia ha resultado de una construcción social, producto de construcción larga, producto de diversos contextos culturales, científicos, pedagógicos. De modo similar, la infancia de fines del siglo XX, dentro y fuera de las escuelas, se convirtió en el lugar de la enunciación de lo inconcluso, de las deudas sociales y de la exclusión del proyecto tecnocrático-modernizador con el que se cerró el arduo siglo XX.

Notas

¹ Una vez creada la Dirección General de Escuelas, en 1876 reapareció con el nombre de “La Educación común en la provincia de Buenos Aires” y luego, simplemente “La Educación común”. En 1884 pasó a denominarse “Revista de Educación”, mientras que entre 1894 y 1916 se modificó por “Boletín de Enseñanza y Administración Escolar”, bajo la gestión de Francisco Berra. Claudia Bracchi (2005: 276) señala una serie de etapas por las que transitó la revista desde su origen y hasta la actualidad, del siguiente modo: una etapa fundacional de los “Anales de la Educación Común” (1858-1975), seguido de una impronta normativa que desplegó entre 1876 y 1881 cuando se llamó “La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires”, el posterior período de normalización de la “Revista de Educación” hasta 1893, lo que denomina como la concreción del proyecto educativo que supuso el “Boletín de Enseñanza y Administración Escolar” (1895-1916), la conformación de una comisión redactora para la revista (1916-1930), ya con el nombre *definitivo* de “Revista de Educación”, continuado por una etapa de concebir a la publicación como órgano de adoctrinamiento y control (1930-1943) y otro en el que se propugnaba principalmente el derecho a la educación (1943-1952). Allí se desarrolla lo que Bracchi denomina como la instancia de “búsqueda de una nueva identidad para la revista”, entre 1956 y 1972, que es el período que nos interesa analizar. A partir de 1956 la publicación pasó a ser conocida como “Revista de Educación (Nueva Serie)”, publicándose mensualmente, y siendo dirigida por Arturo Merasso. En 1960 lo reemplaza Haydé Blotto, momento en el que pasa a ser editada bimestralmente, para luego en 1962 pasar a ser trimestralmente. En este período se vuelca especialmente a la práctica docente, particularmente a través de la actualización bibliográfica como ayuda para las clases escolares. Según Bracchi (2005), en la década de 1960 la “Revista de Educación” procuró apartarse de ciertas perspectivas politizadas de épocas pasadas, adoptando un tono más neutral y un perfil articulado con el desarrollismo que marcaba el ritmo del país en un sentido macropolítico. Es en este período que cobra un lugar central en la publicación la sección “Actualidades pedagógicas”, en sintonía con el sentido modernizador que se le pretendía imprimir a los procesos de escolarización en general.

² Podría argumentarse que ya estaba implícita en algunos movimientos anteriores, cómo el tecnicismo de la escuela nueva y el cientificismo y la confianza casi ciega en el avance tecnológico de los positivistas normalizadores, hay que destacar que la invasión de la pedagogía por objetivos, la planificación, la voluntad taxonómica y clasificatoria fueron profundizaciones y radicalizaciones de lo anterior que dejaron huellas propias en nuestras aulas, consonante con el modelo desarrollista.

³ Entre 1955 y 1976, ninguno de los mandatos de gobierno finalizaron, no aquellos instaurados de factor, ni los que habían sido producto de procesos eleccionarios.

⁴ Revista Archivos de Ciencias de la Educación Tercera época, Nro. 1. UNLP, La Plata, 1961.

⁵ Ver Krieck, E. *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Edit. Losada. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, 1966.

Referências

ARGENTINA *Segundo Plan Quinquenal*, Presidencia de la Nación, Secretaria de Informaciones, Buenos Aires, 1953a.

ARGENTINA. *Manual Técnico del Plan Quinquenal*, Secretaría de Informaciones, Buenos Aires, 1953b.

BOURDIEU, P. Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, UAM, México, v. 2, n. 5, 1987.

BOURDIEU, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.

CARLI, S. Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración a las nuevas formas del debate en educación (1955-1983). In: PUIGGRÓS, A. *Historia de la educación en la Argentina*. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997, p. 221-287.

CARUSO, M y FAIRSTEIN, G. Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). In: PUIGGRÓS, A. *Historia de la educación en la Argentina*. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997, p. 157-220.

DUBET, F. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

ROSENWEIN, B. Problems and Methods in the History of Emotions. *Passions in Context*, v. 1, n. 1, 2010.

- KRIECK, E. *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, Buenos Aires, 1966.
- LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- PINEAU, P. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. In: PINEAU, P. (comp.): *Escolarizar lo sensible*. Estudios sobre estética escolar (1870-1945). Buenos Aires: Teseo, 2014, p. 21-35.
- SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamento Plural*, v. 3, n. 4, 2009.
- HERNÁNDEZ ARREGUI, J. *La formación de la conciencia nacional*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1973.
- PUIGGRÓS, A. *Historia de la educación en la Argentina. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1997.
- SERRA, M. S. Viejas tecnologías de la imagen en la escuela. *El Monitor de la Educación*. 5ta época, n. 26, 2010.