



La educación y la democracia en las prácticas formativas en Ciencias de la Educación en la historia reciente

Education and democracy in training practices in Education Sciences in recent history

Luciana Garatte

lgaratte@gmail.com

CONICET / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Recepción: 09 Diciembre 2023

Aprobación: 14 Febrero 2024

Publicación: 02 Mayo 2024

Cita sugerida: Garatte, L. (2024). La educación y la democracia en las prácticas formativas en Ciencias de la Educación en la historia reciente. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24), e127. <https://doi.org/10.24215/23468866e127>

Resumen: Este artículo aborda los sentidos en torno a la educación y la democracia que construyeron estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, a partir de la normalización democrática de 1983 y durante el contexto de reformas educativas de los años '90 en un escenario de nuevas regulaciones para la educación superior universitaria. Desde un abordaje cualitativo y haciendo foco en la escala microsocia, nuestro análisis se focaliza en las prácticas formativas, entendidas como aquellas experiencias que resultaron centrales en su configuración como pedagogos y pedagogas y que son reconocidas como tales por los sujetos. Aluden a prácticas integradas a la dimensión académica del proyecto educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, como a otros espacios de formación identificados por los estudiantes más allá de las aulas que contribuyeron a la construcción de determinadas nociones de educación y democracia. Nuestra indagación pone en relación distintas fuentes de información: planes de estudios, programas de asignaturas, testimonios de experiencias relevados a partir de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de ambos períodos.

Palabras clave: Educación, Democracia, Prácticas formativas, Historia reciente.

Summary: This article addresses the meanings about education and democracy constructed by students of Education Sciences, from the democratic normalization of 1983 and during the context of educational reforms of the 1990s in a scenario of new regulations for university higher education. From a qualitative approach and focusing on the micro-social scale, our analysis focuses on the formative practices, understood as those experiences that were central in their configuration as pedagogues and that are recognized as such by the subjects. They allude to practices integrated to the academic dimension of the educational project of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata, as well as to other training spaces identified by the students beyond the classroom that contributed to the construction of certain notions of education and democracy. Our research relates different sources of information: syllabi, subject programs, testimonies of experiences gathered from semi-structured interviews with students in both periods.

Key words: Education, Democracy, Formative Practices, Recent History.



INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda los sentidos en torno a la educación y la democracia que construyeron estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, a partir de la normalización democrática de 1983 y durante el contexto de reformas educativas de los años '90 en un escenario de nuevas regulaciones para la educación superior universitaria.

El recorte histórico de nuestro análisis reconoce dos momentos. Una primera etapa signada por la agenda de la transición democrática, la “primavera democrática”, que supuso una profunda reorganización del espacio universitario, la regularización de los planteles docentes con el retorno de profesores que habían sido exonerados y habían vivido procesos de exilio interno y externo. Esta política se inscribía en un esfuerzo más amplio de “modernización” de la formación académica, aspecto que constituyó uno de los ejes centrales de la política de normalización universitaria impulsada por el gobierno nacional a partir de diciembre de 1983. Supuso procesos de reforma de los planes de estudios, revisión de programas de asignaturas y restitución de la institucionalidad democrática de las universidades, dando respuesta a las demandas de mayor participación y acceso a la educación superior (Pessacq, Fernández Cortés y Caorsi, 1987; Buchbinder, 2005).

Una segunda etapa de nuestra indagación está asociada al despliegue del programa de reformas educativas impulsadas durante la década del '90 en nuestro país. En este período se desarrollaron procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado, iniciados en las llamadas “reformas de tercera generación” que se dieron en América Latina¹. Esas políticas introdujeron debates en torno de la autonomía o heteronomía de las universidades con relación al Estado y los cambios en las formas de regulación de esas instituciones (Chiroleu, Suasnabar, Rovelli, 2012; Krotsch, Camou, Prati, 2007; Mollis, 1996). La interpretación epocal de ese proceso daba cuenta de los efectos que las propuestas pedagógicas neoliberales estaban teniendo en el conjunto del sistema educativo: la destrucción del espacio público y la configuración de nuevos vínculos entre los sujetos sociales unidos en este marco a partir de programas de control (Puiggrós, 1995). Esos fenómenos se daban dentro de un proyecto neoconservador que significaba el retiro progresivo del Estado como garante de la formulación y financiamiento de las políticas educativas, en favor del “mercado”, el nuevo regulador de las relaciones económicas y sociales (Paviglianiti, 1995).

Desde un abordaje cualitativo y haciendo foco en la escala microsocia, nuestro análisis se focaliza en las prácticas formativas reconocidas por quienes eran estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación (CE) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La pesquisa se centra en la dimensión académica del proyecto institucional –espacios curriculares, perspectivas teóricas - como en otros espacios de formación identificados por los estudiantes más allá de las aulas– comisión de estudiantes, Centro de Estudiantes y Junta Consultiva Departamental. Se ponen en relación distintas fuentes de información: planes de estudios, programas de asignaturas y testimonios relevados a partir de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de ambos períodos.

Partimos de reconocer a las experiencias de formación como eventos lingüísticos, sociales y culturales subjetivos que se construyen en el interjuego entre elementos sociales y personales, representaciones que dan cuenta de la capacidad de agencia de los actores (Alcoba y Garatte, 2022; Carli, 2012; Pierella 2014). Interesa distinguir las acciones educativas que se impulsan con la intención de formar a los sujetos de los efectos formativos que esas acciones producen y se manifiestan en procesos de constitución y reconstitución de la propia subjetividad (Silber, 2004). Al mismo tiempo, asumimos que las instituciones universitarias tienen una capacidad formadora de subjetividades a través de “prácticas académicas” que van

definiendo los itinerarios y experiencias de los actores y su interacción con instancias institucionales, saberes y sus respectivas fuentes (Rocha Pinto, 1999). Reconocemos que existen diferentes momentos (el preuniversitario, el universitario propiamente dicho y el posuniversitario) como trayectos o tránsitos generadores de experiencia que imprimen sentidos o direcciones a la formación del pedagogo (Navarrete Cazales, 2013). Esas experiencias hacen posible su configuración identitaria a partir del contexto educativo e institucional de formación y de los demás ámbitos extrainstitucionales que contribuyen a generar esas marcas o huellas identitarias².

Considerando estos señalamientos teóricos y metodológicos, nuestro artículo se organiza en dos apartados que se corresponden con los hitos y períodos temporales presentados anteriormente: el escenario de la normalización democrática a partir de 1983 y el contexto de reformas educativas neoliberales de los años '90. Por último, las conclusiones retoman los aspectos salientes del análisis y proponen líneas para futuras indagaciones.

FORMARSE EN “LA PRIMAVERA DEMOCRÁTICA”

Los documentos institucionales y testimonios de actores que integraron los equipos de gestión de la FaHCE y de la Universidad a partir de diciembre de 1983 dan cuenta de una voluntad de modificar de manera profunda el proyecto académico institucional, en general, y el currículum de la formación de grado, en particular. La categoría “modernización” condensaba de alguna manera ese sentido renovador, superador de los “modelos curriculares tradicionales” que iba de la mano de la recuperación progresiva de los mecanismos democráticos de funcionamiento de las instituciones universitarias, la reorganización de los claustros y sus órganos de representación, la constitución de comisiones curriculares y la renovación progresiva de las plantas docentes (Garatte, 2012).

Los equipos docentes cambiaron su perfil con el retorno de profesores que habían sido exonerados en diciembre de 1974: las cátedras se convirtieron en espacios de estudio y formación colectiva, dado que la universidad ofrecía la posibilidad de la actualización permanente, en una época en la que la formación de posgrado en Ciencias Humanas y Sociales era aún incipiente. Esa fue la principal motivación para acercarse a participar en docencia o a continuar, en el caso de quienes ya venían trabajando en la planta de auxiliares docentes³. La remuneración económica era exigua, pero aun así elegían integrar las cátedras universitarias para reparar la “formación ficticia” y “sin sustancia” que habían tenido durante la dictadura⁴.

La revisión de los programas de Pedagogía de esos años da cuenta de la recuperación de una perspectiva crítica que considera a la escuela pública como un resorte fundamental para el progreso social y la democracia. Se subraya su rol para el ejercicio de la convivencia democrática, como una forma deliberada y auténtica de vida social. Además, se plantea el análisis de la problemática educacional en Argentina y América Latina haciendo foco en problemas pendientes que la democracia debía enfrentar: analfabetismo, deserción, marginalidad y educación en zonas rurales⁵.

El testimonio de estudiantes que cursaron la carrera en esos años expresa el énfasis puesto en el programa modernizador del proyecto académico de la FaHCE y del aporte específico de la educación a la recuperación de la institucionalidad democrática:

La tuve de profesora a Julia Silber, era como Freire en persona. Teníamos tanta fe, tanta esperanza en la democracia, en la educación, Julia representaba eso. Las clases de ella estaban llenas de gente. Y tuvimos a un profesor de la dictadura, Rae (...) Estaba muy presente el tema de que era un profesor de la dictadura (...) esto de dismantelar las cátedras de la dictadura⁶.

La narrativa construida en torno a los procesos de formación expone los contrastes y contradicciones que la normalización institucional implicaba en el ámbito de la FaHCE. Por un lado, el regreso a la carrera

de profesores que habían sido exonerados, a quienes se reconocía como parte de una tradición crítica en la pedagogía nacional y latinoamericana. Por otro lado, la regularización progresiva de las plantas docentes suponía la convivencia no exenta de conflictos con docentes asociados a la dictadura. De todas maneras, en el registro experiencial de quienes cursaban la carrera en ese momento se destaca la impronta de una formación pedagógica asociada a corrientes críticas: la reinserción de la perspectiva de Paulo Freire, la recuperación de enfoques no directivistas como el de Carl Rogers, el planteo de la desescolarización de Iván Illich, la lectura socioeducativa de Ricardo Nassif. Partían de un análisis crítico de la escolarización por sus rasgos opresivos y autoritarios y planteaban propuestas de intervención superadoras. Apostaban a una educación problematizadora de las condiciones sociales y culturales, en procesos de alfabetización que buscaban con la lectura de la palabra nuevas lecturas del mundo, en proyectos educativos transformadores.

Las vivencias de quienes ingresaban a la Facultad en esos años también destacan el valor que tuvo la recuperación de los órganos de representación estudiantil: “Era un momento importante para la Facultad. Había todo un proceso de conformación del Centro de Estudiantes, los concursos de los profesores, la reapertura de la carrera de Psicología, volver a tener una Facultad masiva”⁷.

En ese clima institucional, muchos de esos estudiantes comenzaron a participar de los órganos de gobierno institucional, además de la dinámica cotidiana de la Facultad atravesada por las urgencias de la coyuntura. Los recuerdos aluden a una “época de mucha movilización”, de asambleas semanales que se convocaban para resolver los temas centrales de ese momento. Se destaca el reconocimiento de que esos fueron espacios muy formativos en las trayectorias estudiantiles y, en algunos casos, definitivos para configurar experiencias de participación política incluso más allá de su graduación.

La recuperación de la institucionalidad democrática se realizó a través de un proceso que no estuvo exento de contradicciones. En ese sentido, la regularización de las plantas docentes a través de concursos expuso los límites que enfrentaba el proyecto de la normalización en la FaHCE. Las tensiones internas y los conflictos no resueltos en el escenario de la transición democrática motivaron discontinuidades en las trayectorias académicas de algunas pedagogas identificadas con la tradición crítica de la carrera, quienes quedaron nuevamente afuera de la institución⁸. En esos años se organizó la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de La Plata, un lugar de encuentro y resistencia, con esos docentes: posibilitaba reuniones periódicas para el intercambio académico, la organización de seminarios con profesores invitados, la distribución de la Revista Argentina de Educación. Era un lugar de debate de la coyuntura política nacional, de socialización profesional, de encuentro con graduados y graduadas formadas en dictadura ávidos por resolver los “agujeros” de su formación académica.

A partir de 1987 el programa de Pedagogía aparece a cargo de Gustavo Cirigliano, un docente que se había desempeñado como profesor titular de Filosofía de la Educación en los años ‘60⁹. Ya en los años ‘80, Cirigliano proponía una Pedagogía orientada a presentar de manera “informativa” diversas corrientes pedagógicas como enfoques o perspectivas brindadas sobre ciertos temas. Planteaba el análisis crítico de esas doctrinas por parte de los estudiantes y su aplicación a situaciones de la realidad argentina y latinoamericana¹⁰.

En el registro experiencial de los estudiantes de Pedagogía de ese momento, la perspectiva de Cirigliano introdujo una discontinuidad con el enfoque que venía sustentando la formación pedagógica hasta ese momento:

La propuesta de Cirigliano estaba menos integrada al resto de las propuestas críticas de la carrera (...) Tomaba el problema de la formación en valores y su aporte al proyecto nacional (...) los problemas de la realidad argentina pero no se detenía tanto en un pensamiento crítico. Él estaba más preocupado por una pedagogía de síntesis, aportando al futuro, desde una perspectiva más filosófica¹¹.

La idea de una pedagogía de síntesis en la obra de Cirigliano refiere a la superación de las tradiciones del positivismo y del espiritualismo como fundamento doctrinario de una política educativa articulada a un proyecto nacional (Cirigliano, 1967). Sin embargo, los relatos de quienes fueron sus estudiantes aluden a una perspectiva filosófica no suficientemente articulada a una intervención pedagógica en los problemas del presente. Algunos testimonios refieren a una formación pedagógica reducida y desarticulada, caracterizada por la presentación de definiciones aisladas y contenidos descontextualizados:

En los prácticos tenía una ayudante que nos daba unas tarjetitas con forma de palomitas y nos hablaba de la comunión y el amor. Y esa era la versión de Freire de ella. Yo odié a Freire. ¿Te imaginás? No estoy bautizada y me presentan esa versión ecuménica, religiosa y lavada de Freire, del encuentro y la comunión con el otro. Freire me parecía horroroso en el relato de esa mujer¹².

Las narrativas señalan que cursaron una carrera de grado sin haber leído a referentes centrales del pensamiento pedagógico crítico, como Nassif o Freire. Subrayan que la carrera tampoco ofrecía una base mínima de teoría social contemporánea que permitiera inscribir los enfoques de la Pedagogía en su vinculación con otras Ciencias Sociales. En estas condiciones, la lectura acotada de ciertos autores más en clave descriptiva que analítica terminaba configurando saberes que quedaban flotando como en una “nebulosa”, difícilmente recuperables en otros tramos de la formación¹³.

Los testimonios coinciden en plantear que el plan de estudios aprobado durante la normalización democrática en 1986 se caracterizaba por su enfoque psicopedagógico y reeducativo. Las asignaturas anuales que estructuraban la formación correspondían con disciplinas propias del campo de la Psicología (evolutiva, educacional), articuladas a materias de corte instrumental centradas en las técnicas de exploración psicopedagógica (en general el diseño e implementación de pruebas o tests, muy requeridos en los equipos de orientación educacional de las escuelas de nivel primario) que asociaban al pedagogo con la figura del especialista capaz de definir una derivación hacia el circuito de la Pedagogía Diferencial (las llamadas “escuelas especiales” orientadas al tratamiento de la discapacidad).

Hasta aquí, los testimonios de los estudiantes refieren a experiencias contrastantes con relación a su formación. Por un lado, reconocen un escenario institucional y social atravesado por la movilización popular, el estado asambleario, la recuperación de los órganos de gobierno colegiados en la universidad, signados por la defensa de la democracia y la restitución de los espacios de participación social y política. Por otro lado, las perspectivas pedagógicas de su carrera transitaron un período de recuperación de tradiciones pedagógicas críticas, tanto del ámbito nacional como latinoamericano. No obstante, esos enfoques y los docentes encargados de su difusión discontinuaron su participación en la carrera, dejando como resultado una formación pedagógica de menor densidad frente a los enfoques psicológicos y psicopedagógicos que ganaron el protagonismo en el plan de estudios aprobado en 1986.

En lo que sigue exploramos las experiencias de formación en Ciencias de la Educación en la década de los '90.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LOS AÑOS '90

Los '90 han sido caracterizados por la investigación educativa como los años de las reformas educativas neoliberales y neoconservadoras en el contexto de nuestro país y de toda América Latina (Krotsch, 2001; Paviglianiti, 1995). Las nuevas regulaciones que se introdujeron en las universidades buscaron estimular la diferenciación y la competencia entre individuos e instituciones, reservándose el Estado un rol evaluador, acrecentando su capacidad de dirección y control sobre la Educación Superior. Problemas como la calidad de la educación superior, su evaluación, la distribución del presupuesto y la generación de recursos propios,

la necesidad de arancelamiento basada en motivos de equidad social, entre otros aspectos generaron fuertes enfrentamientos entre las autoridades ministeriales y las universidades.

Las lecturas pedagógicas del contexto de reformas educativas en esos años hablaban de una “crisis orgánica” que afectaba tanto los vínculos entre los sujetos de la educación, como lo referido a su relación con la cultura. Se hablaba de un daño en la transmisión de la herencia cultural provocada por la destrucción del espacio público educativo. En ese contexto, el neoliberalismo pedagógico producía una subordinación de la democracia al mercado y de la evaluación al control, buscando destruir el lenguaje de lo público, reduciendo los términos pedagógicos a la lógica de la economía de mercado (Puiggrós, 1995).

En este escenario, nos interrogamos por las prácticas de formación que se construían en la carrera de CE de la FaHCE y por la pregnancia de este escenario epocal en los discursos y prácticas que los estudiantes de esa época reconocen como característicos en su trayectoria formativa.

En los primeros años de la década del '90 se discute y aprueba un plan de Licenciatura complementario del profesorado vigente en ese momento (Plan de Estudios 1986). Ese espacio formativo posibilitó el reencuentro de estudiantes de distintas cohortes. Allí volvieron a cursar con algunas de las profesoras del área pedagógica y didáctica que habían quedado afuera de la carrera a mediados de los años '80 y que volvían a sus cátedras con los concursos que se sustanciaron a partir de 1993¹⁴. Además, reconocen como marcas formativas las asambleas y movilizaciones suscitadas por las luchas contra las políticas educativas impulsadas durante las gestiones presidenciales de Carlos Menem (1989-1999), especialmente por los recortes presupuestarios y los cuestionamientos a la autonomía universitaria.

En el registro experiencial de quienes ingresaron a la carrera en esos años, la crítica al neoliberalismo tenía una presencia sustantiva:

Estábamos atravesados por el neoliberalismo: desde la formación, porque en las cátedras nos daban herramientas para hacer una crítica de las políticas educativas (...) En la carrera tomabas partido¹⁵.

En los 90 estábamos muy atravesados por la crítica al neoliberalismo con Puiggrós, la crítica a Peter Drucker, todo eso¹⁶.

La revisión de algunos programas permite una aproximación a estos abordajes críticos: la propuesta de Pedagogía aprobada a partir de 1994 señalaba que esta disciplina debía “analizar los problemas de la sociedad contemporánea y ofrecer alternativas educativas con sentido social y democrático”¹⁷. El programa de Política y Legislación de la Educación incorporaba el análisis crítico de las agendas educativas en nuestro país y en la región que en los años '90 se impulsaron como parte de un cambio de paradigma con relación al rol del Estado en materia de financiamiento y regulación de la educación pública¹⁸. Ya en primer año, el programa de Introducción a la Problemática Educativa planteaba el interés por estudiar la realidad educativa de ese momento, desde un enfoque pluridimensional y reflexivo, orientado a guiar la praxis y las acciones posibles a emprender¹⁹.

Algunas narrativas aluden a procesos de transformación profunda en la constitución de las subjetividades y sus modos de vinculación con otros actores, a partir del ingreso a la carrera de CE. Aquí se vuelve pertinente la distinción entre acciones de formación de efectos formativos, tal como se observa en el siguiente testimonio:

En Introducción a la Problemática Educativa (...) vimos a Freire y para mí fue como una cachetada. Estaba alucinada. Era como el mito de la caverna de Platón (...) era como estar saliendo de la caverna todo el tiempo. Puedo identificar bien esos espacios en los que fui teniendo esa sensación: leer la Pedagogía del Oprimido me dio vuelta la cabeza (...) estaba pudiendo ver el mundo de otra manera²⁰.

En otros registros se evidencian las contradicciones observadas entre las asignaturas de la carrera y nuevamente los efectos formativos de esas prácticas, en las trayectorias subjetivadas por los actores estudiantiles a través de sus testimonios:

Me enojaba mucho. Me generaba mucha incertidumbre esa materia [se refiere a Pedagogía] y ese período. Eso de buscar el objeto, no saber muy bien qué eran las Ciencias de la Educación. No le encontraba la lógica. Cursaba junto con Psicología Educacional. En paralelo tenía dos discursos disonantes. Por un lado, estaba aprendiendo desde una psicología educacional conductista y después venía Julia [Silber] con Jesús Palacios y bueno, entonces se me armaba un despelote²¹.

Las contradicciones aparecen señaladas en los testimonios como situaciones generadoras de experiencias. Esas tensiones no solamente se daban en el plano académico circunscripto al conocimiento científico que las asignaturas proponían, sino que, en ocasiones, los dilemas alcanzaban dimensiones ontológicas de la propia subjetividad, interrogando las bases mismas de constitución de las propias certezas y seguridades:

Introducción a la Filosofía, fue la única materia que desaprobé. Mientras cursé esa materia me volví atea. Entonces yo sentía que con eso ya estaba, ¿qué más querés, que te repita de memoria a los autores? Ahora tengo un kilombo en mi vida (...) cuando tenga un problema, ¿a quién le voy a orar?²²

La contundencia del testimonio anterior pone en escena la profundidad de los cambios que, en algunos casos, representaban las prácticas de formación que suscitaba la participación en la carrera de CE. En su devenir, estas prácticas por momentos presentan las experiencias como situaciones de ruptura, de dislocación de sentidos y de resignificación de la propia subjetividad, bajo nuevos parámetros de lectura de sí mismo y de la realidad circundante. En otros casos, las experiencias previas al ingreso a la universidad dan cuenta de líneas de continuidad, de sentidos que se van hilvanando en un relato que entrama los saberes experienciales de los sujetos. De todas maneras, las propuestas formativas de algunas asignaturas insistían con introducir rupturas en esos marcos de referencia y posicionamientos frente al mundo:

Yo estudié Ciencias de la Educación porque amaba a mi escuela, la defensa de la escuela pública, venía del Centro de Estudiantes, de defender la Escuela Normal. Venía con charlas sobre la educación con profesoras y directivos. Julia [Silber] nos daba una mirada crítica de la escuela, a las teorías de la reproducción me costaba mucho tragarlas. Fue otra manera de mirar que me ponía en crisis²³.

Al momento de reconocer los ámbitos formativos que tuvieron incidencia en la interpretación de la realidad social y política del momento y del contexto de las reformas educativas de los años '90, algunos testimonios otorgan centralidad a espacios institucionales que se despliegan más allá de las aulas universitarias:

*Cuando empecé a participar de la Comisión [de Estudiantes], empecé a conectarme con otros temas como por ejemplo todas las políticas de los '90. Estábamos todos en esa movida. Nos acercamos al hall del primer piso y después terminamos [se refiere a otra compañera] las dos como representantes en la Junta Consultiva. Discutíamos mucho el tema de la CONEAU, la acreditación, todo ese tema. La Ley de Educación Superior y la discusión de nuestro plan de estudios²⁴.
Mi formación como alumna no fueron solo las cursadas, fue la Comisión de Estudiantes, la Junta Consultiva, las reuniones con graduados, lo que traían los otros a esa comisión de referencias pedagógicas²⁵.*

En estas narrativas, se describen prácticas de militancias diversas que se traman con las prácticas académicas. Cecilia Carrera (2020) ha demostrado que “las militancias” se articulan cotidianamente con la formación académica y permiten pensar nuevas formas de vinculaciones entre academia y política. En tal

sentido, podemos interpretar que volverse pedagogo implicaba no solamente participar de procesos de formación vinculados a la transmisión y adquisición de contenidos curriculares y habilidades, sino también la adquisición de valores, saberes, prácticas, relaciones y sentidos en torno a esos componentes de la formación en un grupo social más amplio, entendido como una comunidad de prácticas.

Las conclusiones que siguen retoman los aspectos salientes del análisis y proponen interrogantes para líneas de estudio a futuro.

CONCLUSIONES

En este artículo, hemos reconstruido sentidos acerca de la educación y la democracia en las experiencias de formación propiciadas por la carrera de Ciencias de la Educación de la FaHCE tanto en el ámbito de las cursadas, como en otros espacios institucionales reconocidos como formativos por los actores estudiantiles.

Nuestro análisis se concentró en dos períodos claramente identificables en documentos institucionales, planes de estudios y programas de asignaturas, así como también en el registro experiencial de actores estudiantes: por un lado, los significados construidos en el contexto de la normalización democrática que vivieron las universidades nacionales entre 1983 y 1986 y también en los años siguientes de la misma década. Por otro lado, recortamos un segundo momento ubicado en la década de los '90, como el escenario de despliegue de las reformas educativas neoliberales, con singulares implicancias para la formación universitaria.

Con relación a la “primavera democrática”, observamos que la noción de la modernización de la formación académica atraviesa los proyectos, programas y testimonios de actores institucionales. Ese registro renovador también se expresa en las experiencias de formación de quienes cursaron como estudiantes CE, a partir de 1983. No obstante, las narrativas expresan contradicciones que se produjeron en ese proceso, con la discontinuidad de cierta tradición crítica que volvió a la carrera en la transición democrática pero que quedó afuera de la Universidad rápidamente, a poco de iniciado ese proceso. Esos fenómenos dan cuenta de las tensiones internas y los conflictos no resueltos, marcados también por la persistencia en el plantel docente de profesores identificados con la dictadura militar. En ese contexto, aparece la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación, como un ámbito de encuentro, resistencia, formación académica y socialización profesional.

Volviendo al análisis de la carrera, los testimonios de los estudiantes aluden a experiencias de formación contrastantes: por un lado, la recuperación del valor de la democracia y el desafío de los pedagogos en su tarea por intervenir en los problemas no resueltos en el sistema educativo y, por otro, la pregnancia de una formación con un mayor énfasis en la psicología y en una intervención psicopedagógica orientada a la reeducación.

Con respecto a las experiencias de formación durante los años '90 del siglo pasado, se destaca el posicionamiento crítico de los docentes de la carrera, con relación a las reformas educativas de ese momento, interpretadas como expresiones del neoliberalismo pedagógico en el ámbito educativo. La reivindicación de ciertos valores democráticos, como la autonomía o la gratuidad de la educación superior, pueden observarse en las prácticas formativas que propiciaba el espacio universitario, dentro y fuera de las aulas. Los registros experienciales, no obstante, también dan cuenta de ciertas contradicciones, vinculadas a los procesos de formación que se estimulaban en la carrera en esos años. Algunas narrativas exponen ciertas dislocaciones, incomodidades o transformaciones profundas en las maneras de pensar la realidad, estimuladas desde los espacios curriculares de la carrera y también desde otros ámbitos formativos de la Facultad.

Como aspecto común a ambos períodos, se destaca la existencia de espacios diversos de formación, más allá de las aulas, en el tramo universitario de su carrera: comisiones de estudiantes, Junta Departamental,

consejo académico, reunión con graduados. Esos ámbitos de militancias se entranan con los cursos para dar cuenta de una variedad de espacios de entrada a la comunidad de prácticas de la carrera.

Nos preguntamos qué líneas de continuidad y discontinuidad pueden trazarse en las experiencias de formación que ofrecen las carreras de CE en otras universidades. Su indagación permitirá caracterizaciones ampliadas de los procesos formativos en nuestro campo académico, más allá de las particularidades locales que puedan presentarse.

REFERENCIAS

- Alcoba, J. y Garatte, L. (2022). Inclusión y democratización de la universidad: una mirada a través de la experiencia estudiantil. *Revista Docência do Ensino Superior*, 12, e039505. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16152/pr.16152.pdf
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrera, M. C. (2020). *Aprendiendo a ser sociólogos. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en la universidad*. Buenos Aires: Ides/Miño y Dávila Editores.
- Chiroleu, A., Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cirigliano, G. (1967). *Educación y Futuro*. Buenos Aires: Nuevos Esquemas.
- Garatte, L. (2008). *Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina 1983-1986*. (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Garatte, L. (2012). *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. (Tesis de doctorado. Universidad de San Andrés). Recuperada de: https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RDUDESA_ecde316b492f9d666eae1d7a11592ca9
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Marquina, M., Giménez, G., Rodríguez, W. y Mazzeo, I. (2022). Implicancias del Aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades argentinas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 104-130. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/577>
- Mollis, M. (1996). El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada. En *Revista Pensamiento Universitario*, 4/5, 102-115.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Navarrete Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>
- Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie Pedagógica*, 2, 123-146. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2535/pr.2535.pdf

- Pessacq, R. A., Fernández Cortés, S. y Caorsi, G. (1987). *La normalización de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Rocha Pinto, P. (1999). *Práticas acadêmicas e o ensino universitário. Uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Silber, J. (2004). Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto). (Mimeo).
- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

NOTAS

- 1 En la Educación Superior Europea ese proceso se había iniciado en la década del '70, asociado a la crisis del Estado de Bienestar, la crisis fiscal y los requerimientos de mayor competitividad y significó un "giro hacia la autonomía evaluada" (Krotsch, 2001, p. 149). En Europa y Estados Unidos estas reformas neoliberales se implementaron en los años '80 (Marquina, Giménez, Rodríguez y Mazzeo, 2022).
- 2 La muestra construida incluye a 8 personas que fueron estudiantes de CE en los dos períodos estudiados (4 en los '80 y 4 los años '90). Fueron seleccionados atendiendo distintos criterios: que tuvieran o no experiencia como representantes de claustro en el Consejo Académico, en la Junta Departamental y en el Centro de Estudiantes y que se hubieran vinculado o no a cátedras como colaboradores estudiantiles. Para la contextualización de las experiencias de formación en las cátedras en los años '80 sumamos dos entrevistas realizadas a jóvenes graduadas de esos años.
- 3 Entrevista a Docente 1, realizada en La Plata el 8 de julio de 2021.
- 4 Entrevista a Docente 2, realizada en La Plata el 11 de julio de 2021.
- 5 Silber, J. M. (1984) *Pedagogía (Programa) UNLP. FaHCE*. Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.3656/pp.3656.pdf>
- 6 Entrevista a Estudiante 1.
- 7 Entrevista a Estudiante 2.
- 8 Fueron las profesoras Julia Silber y María Raquel Coscarelli. Ambas vuelven a la FaHCE en 1983 después de casi 10 años de exilio interno y alejamiento de la vida universitaria. Si bien los dictámenes que las dejan afuera de las cátedras aluden a debilidades en su formación académica, ambas reconocen que fueron tensiones internas dentro del propio claustro las que motivaron el resultado "desierto" de sus concursos. En el caso de Silber, además, se sumaba su fallida experiencia como directora del Departamento de CE en los primeros años de la normalización. Sin una sólida sustentación política dentro de su propio claustro, su renuncia había estado motivada por "presiones" de la gestión institucional para exonerar a docentes identificados con la dictadura. Sobre las características de esos conflictos, ver Garatte (2008).
- 9 Respecto de las producciones y el posicionamiento de Cirigliano en los años '60, ver Suasnábar (2004).

- 10 Cirigliano, Gustavo (1987) *Pedagogía sistemática (Programa)* UNLP. FaHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4010/pp.4010.pdf>
- 11 Entrevista a Estudiante 1.
- 12 Entrevista a Estudiante 3, realizada en La Plata, el 30 de junio de 2023.
- 13 Entrevista a Estudiante 4, realizada en La Plata el 27 de junio de 2023.
- 14 Fue el caso de Julia Silber y Raquel Coscarelli, quienes ganaron concursos de profesoras titulares de Pedagogía Sistemática y Didáctica del Nivel Superior, respectivamente.
- 15 Entrevista a Estudiante 8, realizada en La Plata, el 4 de julio de 2023.
- 16 Entrevista a Estudiante 5, realizada en La Plata, el 17 de febrero de 2021.
- 17 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. (1994). *Pedagogía sistemática* (Programa del curso). Silber, Julia Marta. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4710/pp.4710.pdf>
- 18 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. (1999). *Política y legislación educativa* (Programa del curso). Tiramonti, María Guillermina. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5366/pp.5366.pdf>
- 19 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. (1994). *Introducción a la problemática educativa* (Programa del curso). Sautel, Susana Lía. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4709/pp.4709.pdf>
- 20 Entrevista a Estudiante 7, realizada en La Plata, el 13 de julio de 2023.
- 21 Entrevista a Estudiante 8, realizada en La Plata, el 4 de julio de 2023.
- 22 Entrevista a Estudiante 7.
- 23 Entrevista a Estudiante 7.
- 24 Entrevista a Estudiante 6, realizada en La Plata el 23 de marzo de 2021.
- 25 Entrevista a Estudiante 8.