

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP

Julia Silber - Mónica Paso
(coordinadoras)

tendencias y
mediación

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP

Julia Silber - Mónica Paso
(coordinadoras)

Silber, Julia

La formación pedagógica : políticas, tendencias y prácticas en la UNLP / Julia Silber y Mónica Paso ; coordinado por Julia Silber y Mónica Paso. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2011.

240 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-34-0737-0

1. Enseñanza Universitaria. 2. Formación Pedagógica. 3. Políticas Públicas. I. Paso, Mónica II. Silber, Julia, coord. III. Paso, Mónica , coord. IV. Título CDD 378.007

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP

Julia Silber - Mónica Paso (coordinadoras)

Coordinación Editorial: Anabel Manasanch

Corrección: María Eugenia López, María Virginia Fuente, Magdalena Sanguinetti y Marisa Schieda.

Diseño y diagramación: Eríca Anabela Medina



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)

47 N° 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

Primera edición, 2011

ISBN N° 978-950-34-0737-0

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2011 - Edulp

Impreso en Argentina

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
<i>Julia Silber y Mónica Paso</i>	
PRÓLOGO	15
<i>Claudio Suasnábar</i>	
CAPÍTULO I	
Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)	19
<i>Julia Silber</i>	
CAPÍTULO II	
La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación	47
<i>Julia Silber, Paula Citarella, Maximiliano Fava y María Noelia García Clúa</i>	
CAPÍTULO III	
Las políticas de «normalización» autoritaria: una aproximación a los concursos realizados en la carrera de Ciencias de la Educación (1980-1983)	75
<i>Mónica Paso</i>	
CAPÍTULO IV	
Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de estudios de Ciencias de la Educación durante el periodo de la normalización (1983-1986)	113
<i>Luciana Garatte</i>	

CAPÍTULO V

Las Prácticas de la Enseñanza en el currículum prescripto de la carrera de Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984)	143
<i>María Gabriela Hernando</i>	

CAPÍTULO VI

Las Prácticas de la Enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación. Los relatos de quienes fueron alumnos (1964-1982)	173
<i>Marina Barcia</i>	

CAPÍTULO VII

La formación pedagógica en carreras de profesorado en la década de 1960. Entre la filosofía y la ciencia	195
<i>María Esther Elías y Patricia Belardinelli</i>	

CAPÍTULO VIII 213

Aspectos fundacionales en la formación docente de los profesores de Inglés (1969-1985)	
<i>Silvana J. Barboni</i>	

DATOS DE LOS AUTORES	235
----------------------------	-----

PRESENTACIÓN

El libro que presentamos aborda algunos temas desarrollados en una investigación referida a los cambios producidos en la formación pedagógica de los profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de los años sesenta.¹

Los autores conformamos un equipo de investigación que viene trabajando desde hace más de diez años. Somos egresados de esta Facultad y ejercemos en materias pedagógicas de diferentes profesorado.²

Desde una perspectiva metodológica, se trabajó a partir de un diseño de investigación que contempló para cada una de las épocas a las que se refieren los distintos trabajos, la búsqueda y el análisis de

¹ El nombre de la investigación fue «La formación pedagógica de profesores en la carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata», y se desarrolló dentro del Programa de Incentivos a la Investigación durante los años 2004-2007.

² En sus inicios formó parte del grupo en calidad de codirectora la profesora Sara Alí Jafella hasta el momento de su renuncia como docente e investigadora en esta Facultad, en el año 2007.

leyes, actas, resoluciones, planes de estudios, programas y toda otra documentación político-educativa y específicamente pedagógico-didáctica, y la realización de entrevistas a informantes clave.

Para el estudio documental se trabajó utilizando la técnica de análisis de contenidos, lo que nos permitió comprender los datos obtenidos e interpretarlos en el contexto de su producción discursiva. Otra metodología utilizada fue la del microanálisis social, que resultó apropiada para la reconstrucción de las historicidades específicas de las instituciones y de los sujetos que les dieron vida. Este último abordaje, posibilitó reconstruir aspectos significativos de los distintos momentos históricos explorados, y hacer visibles las continuidades y discontinuidades entre ellos.

Para el desarrollo de la pesquisa se formaron grupos que acometieron distintas temáticas dentro del amplio campo que ofrecían los profesorados. Los trabajos resultantes pueden diferenciarse en dos clases: unos se abocaron a un tipo de estudio que podríamos llamar «longitudinal», mostrando cambios producidos en el devenir de distintos momentos histórico-institucionales; otros centraron su atención en un determinado período. En el primer caso, quedan comprendidos los análisis realizados sobre teorías y tendencias pedagógicas, el espacio curricular de Prácticas de la Enseñanza y la formación docente en el profesorado de Inglés (capítulos I, V, VI y VIII). En el segundo caso se encuentran los que focalizan en años o lapsos significativos de la carrera: los años sesenta, el período comprendido entre mediados de 1974 y comienzos de 1976, la etapa final de la dictadura y los años de la recuperación democrática (capítulos II, III, IV y VII).

Para situar mejor el objeto de investigación es preciso puntualizar que en el año 1959 se crea la carrera de Ciencias de la Educación como parte de un movimiento de modernización que no solo afectó la formación de los estudiantes de esta carrera, sino también la preparación pedagógica de todos los profesorados que se dictaban en ese momento. Tal influencia no solo se manifestó en aquellas materias que dependían del Departamento de Ciencias de la Educación que eran comunes a todos los profesorados, sino también en las específicas de cada carrera que dependían de los departamentos respectivos.

A partir de ese hito fundacional, la carrera de Ciencias de la Educación, discurrió por distintos momentos socio-institucionales de los cuales nos interesó profundizar en determinadas problemáticas, ana-

lizando algunas dimensiones que nos resultaron significativas al mismo tiempo que abordables desde una mirada pedagógica. Así se plasmaron trabajos sobre tendencias pedagógicas, políticas educativas, grupos académicos, reformas curriculares, estudiadas tanto desde lo prescripto como desde las perspectivas de los sujetos que fueron partícipes de esos momentos.

El primer trabajo analiza las tendencias pedagógicas que surcaron la carrera de Ciencias de la Educación desde su creación hasta 1986 con el fin de relevar sus rasgos en diferentes períodos. Se muestra que los distintos grupos académicos promovieron alianzas y afrontaron contiendas en sus intentos para que sus posturas pedagógicas ocuparan posiciones hegemónicas. Se pone de manifiesto la presencia continua de las pedagogías tecnocráticas aunque mostrando diferentes rasgos en su necesidad de adecuarse a la singularidad de cada coyuntura histórica. Este trabajo presenta un criterio de clasificación que diferencia y articula la trama significativa de tendencias pedagógicas según determinados hitos definidos en planes de estudios.

En el capítulo II se estudian las políticas formativas implementadas durante el lapso de tiempo que transcurre entre mediados de 1974 y marzo de 1976, período que los autores del trabajo, consideran como la antesala del régimen militar. La investigación muestra que ya antes de la dictadura iniciada en 1976, se instrumentaron en la universidad en general, y en la carrera de Ciencias de la Educación en particular, mecanismos de índole autoritaria que produjeron, entre otros efectos, detenciones y retrocesos en los estudios educativos. Se interpreta que tales dispositivos se constituyeron en antecedentes preparatorios del resquebrajamiento más amplio y profundo producido por el gobierno dictatorial.

El capítulo III profundiza en una dimensión de la política de «normalización» de la dictadura militar: los concursos sustanciados en la carrera de Ciencias de la Educación durante la etapa de crisis terminal del régimen de facto. Subyacen a la indagación una serie de interrogantes referidos a cuáles eran las finalidades que perseguía esa política más allá de los objetivos declarados, qué condicionamientos produjo a la redemocratización institucional conquistada en 1983 y cómo se procesó este legado autoritario durante la recuperación democrática.

En el capítulo IV se aborda la participación de grupos académicos en la definición de tendencias pedagógicas en la formación de profe-

sores en Ciencias de la Educación durante la normalización que se inicia en 1983, con especial referencia a las disputas por la definición de un nuevo plan de estudios. Se describen y analizan las estrategias desplegadas por diferentes actores de la gestión para construir una imagen de ruptura con el proyecto político y académico impulsado por la dictadura militar, y para producir una renovación institucional consistente con los principios y valores del proyecto democrático promovido por el gobierno nacional.

Los capítulos v y vi se ocupan de estudiar las tendencias pedagógicas que marcaron la formación en la materia Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Ciencias de la Educación entre 1959 y 1984. Las conceptualizaciones se realizaron teniendo en cuenta las corrientes pedagógicas hegemónicas en cada uno de los períodos estudiados. En el caso del artículo de Gabriela Hernando, el análisis se focaliza en el currículum prescripto y especialmente en los programas de enseñanza. Se pone en evidencia que hay variaciones entre las tendencias así como procesos de amalgama y convivencia en las que subyace un principio de continuidad basado en una concepción «no crítica» de la formación. El trabajo de Marina Barcia tiene como propósito reconstruir esas tendencias a partir de los relatos de quienes fueron ex alumnos, poniéndolas en diálogo con las significaciones y efectos formativos reinterpretados desde el presente. En ambos estudios puede verificarse la matriz aplicacionista que recorrió históricamente la materia y que provocó la configuración de un espacio curricular caracterizado por la ausencia de un saber específico y con escasa significación en la construcción de conocimientos en educación.

El capítulo vii refiere a las tendencias teóricas que a principios de la década de 1960, influyeron en la formación pedagógica de los distintos profesados que se dictaban en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se profundiza en un subgrupo de profesados cuyos planes de estudios se modificaron coincidentemente con la creación de la carrera de Ciencias de la Educación. El trabajo considera la presencia de tendencias espiritualistas que conviven con la introducción del tecnicismo en su versión economicista, a pesar de las profundas diferencias teóricas que separan a ambas. Este análisis permite inferir que hubo un declive de los estudios filosóficos predominantes que significó más un proceso paulatino y gradual que un cambio brusco en la orientación de la formación docente ofrecida.



El estudio de otros profesorado también es abordado en el capítulo VIII en el que se hace referencia al profesorado de Inglés. El trabajo permite dar cuenta de la ausencia de investigaciones en nuestra facultad concernientes a la formación de docentes en ese campo. El análisis efectuado atribuye importancia al período 1969-1985 que muestra una ruptura con la orientación prevaleciente en etapas anteriores, en tanto se introduce y consolida la tradición proveniente de la escuela estructuralista inglesa, que aporta configuraciones de pensamiento y acción que aún hoy inciden en las prácticas de sus egresados.

Entendemos que los diversos trabajos que contiene este libro pueden colaborar al conocimiento del campo pedagógico, que se suma a las investigaciones realizadas por otros colegas. Se intentó ahondar en algunas cuestiones referidas a los siguientes aspectos: interpretación de políticas públicas vinculadas a la formación de profesores en períodos particulares; vinculaciones entre tendencias pedagógicas e hitos marcados por reformas de planes de estudios; usos del poder por parte de los grupos académicos en la definición de reformas curriculares; lugar asignado a las prácticas de la enseñanza; e impronta que han tenido las distintas versiones de las pedagogías tecnocráticas en el conjunto de los profesorado estudiados. Los diferentes focos de análisis permiten formular nuevos y múltiples interrogantes acerca de cómo se despliegan las políticas formativas ayer y hoy en contextos específicos, lo que daría lugar a otras investigaciones.

Julia Silber y Mónica Paso

(coordinadoras)

La Plata, octubre de 2010

En los últimos años se viene consolidando en nuestro país un campo de estudios de la historia reciente que, si bien en sus comienzos focalizó su objeto en la última dictadura militar, posteriormente se fue ampliando, hacia atrás con la indagación sobre las convulsionadas décadas del sesenta y setenta, y hacia delante en el período post dictatorial explorando las distintas narrativas y representaciones sociales que se fueron desplegando en dichos años. Esta progresiva consolidación de la historia reciente se revela también en la amplia variedad de trabajos producidos en estos últimos años que van desde investigaciones académicas hasta narraciones testimoniales, pasando por indagaciones periodísticas, ensayos de reflexión y numerosas entrevistas, hecho que denota no sólo las preocupaciones por comprender y explicar esa experiencia sino también que se encuentra estrechamente ligado a una dimensión ética y política.

Como parte de este movimiento de revisión del pasado reciente, la preocupación por el campo cultural e intelectual durante estas décadas constituye una de las líneas de investigación que, si bien se ha concentrado mayormente en el estudio de los cambios y desplazamientos operados en los años sesenta y setenta, más recientemente

esa exploración se proyecta hacia el período de la dictadura militar y la transición democrática. Desde distintas perspectivas y recortando problemáticas específicas, este conjunto de estudios posibilitó recuperar el derrotero de ciertas franjas y grupos intelectuales, de instituciones culturales así como de personalidades significativas. En este marco también debemos ubicar el creciente interés por la historia reciente de las ciencias sociales, particularmente en el caso de la sociología, la ciencia política, la economía y la psicología.

El libro que estamos presentando, *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la Universidad Nacional de La Plata*, claramente se inscribe en el conjunto de estas indagaciones donde convergen aquellas preocupaciones por el pasado reciente y la reconstrucción del derrotero seguido por un segmento del campo educativo como es la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, el libro constituye un aporte relevante no solo por la mirada de largo plazo de sus análisis que atraviesa la década del sesenta hasta los primeros años de la democracia sino más importante aún, porque contribuye a la acumulación de conocimiento en una línea de investigación todavía embrionaria dentro de la historiografía educativa.

Cierto es, que este retraso relativo del campo educativo sobre su propia historia en los últimos años ha comenzado a revertirse con la publicación de una serie de trabajos que desde diferentes perspectivas teóricas exploran la evolución de las ideas político-pedagógicas y las disputas al interior de la carrera en la Universidad de Buenos Aires¹ particularmente en los años sesenta, las distintas modulaciones del discurso pedagógico autoritario revelando las matrices ideológicas y sus fuentes teóricas así como los procesos de conformación y reconfiguración del campo pedagógico universitario en las décadas del sesenta y setenta.² Dentro de este panorama todavía fragmentario que construye esta producción, el libro de Julia Silber, Mónica Paso y equipo incorpora un estudio pormenorizado de los cambios curriculares

¹ En rigor, la precursora en estos temas ha sido Adriana Puiggrós y su equipo, véase Puiggrós y otros (1997). *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (1955-1983), VIII. Buenos Aires: Galerna.

² Cfr. Suasnábar, C. (2002). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina* (1955-1976). Buenos Aires: Manantial/FLACSO.



que atraviesa más de treinta años de la historia de la carrera y de otros profesorados, que utiliza como «analizador» de las disputas de los distintos grupos académicos la mirada de largo plazo que posibilita reconstruir desde esa densidad histórica el proceso de normalización universitaria de comienzos de los ochenta en el marco de la transición democrática. No cabe duda que estos son los aportes más significativos de una laboriosa investigación llevada adelante en los últimos años.

Retomando una mirada general sobre la producción historiográfica del campo educativo en nuestro país y particularmente de su historia reciente, podemos decir que este conjunto de trabajos como este libro marcan la creciente preocupación por comprender los posicionamientos político-académicos y los procesos de cambio de las ideas pedagógicas que posibilita no sólo una caracterización del estado actual de la disciplina sino más importante aún, los desafíos futuros de la misma. En este punto resulta interesante la comparación con la producción sobre estos mismos temas en Brasil y México, donde la institucionalización de un campo académico en educación no ha estado desligada de la autoreflexividad que aporta la comprensión de la historia y el pasado reciente de la disciplina. Por ello no es casual, en el caso brasileiro, la recuperación de figuras como Anísio Teixeira y Paschoal Leme que desde distintas posiciones ideológicas contribuyeron a estructurar el campo educativo así como la reconstrucción del pensamiento pedagógico en los tiempos de dictadura y la larga transición democrática. Un poco más conocido en nuestro medio por influencias de los exilados argentinos en México, la producción académica sobre historia de la pedagogía y la institucionalización del campo de la investigación educativa, así como los cambios y desplazamientos operados en las ideas pedagógicas ha sido una preocupación que acompañó el mismo proceso de consolidación de una comunidad académica en educación.

Ciertamente, la producción mexicana y brasilera también nos revela las fuertes tensiones que atraviesa la exploración de la historia reciente, del campo donde conviven se solapan y muchas veces confrontan el discurso historiográfico (y más en general, el de las ciencias sociales) que pretende reconstruir y explicar ese pasado desde procedimientos disciplinares, con las diferentes «memorias» de grupos y sujetos cuya relación con el pasado está mediada por la transmisión y mantenimiento de ciertos aspectos significativos de un rela-

to que también constituye un sustrato de su propia identidad como actores. Dicho en otros términos, la indagación de ese pasado que también es «nuestro pasado» no solo nos obliga como señala Norbert Elías a un ejercicio de distanciamiento necesario para evitar reproducir los relatos instituidos por la tradición oral, sino también nos demanda un compromiso crítico con esa historia que permita pensar reflexivamente los problemas del presente.

Dr. Claudio Suasnábar

La Plata, octubre de 2010



CAPÍTULO I

Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)

Julia Silber

En esta presentación se realiza una primera aproximación al recorrido histórico que tuvieron diversas tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde su creación. Su finalidad es dar cuenta de los rasgos peculiares que adoptaron en los caminos que fueron transitando a lo largo del desarrollo de la carrera. En ese cometido destacaremos el recorrido realizado por las corrientes pedagógicas tecnocráticas¹ únicas que estuvieron presentes en la carrera a lo largo de su desarrollo.

Los procesos socioeconómicos y culturales y las teorizaciones filosóficas y educativas, así como también los rasgos propios de la institución y las relaciones de poder que la atravesaron, fueron el escenario en donde en cada momento histórico se configuraron diversas tendencias pedagógicas, entre ellas, las vinculadas con el positivismo, el espiritualismo, el tecnocratismo y las teorías críticas. A lo lar-

¹ El uso del plural o singular referidos a esta tendencia resulta indistinto para este trabajo en tanto le asignamos una unidad en su conjunto aunque también una diversidad atendiendo a las formas que fue adoptando en los distintos periodos.

go de su recorrido, esas tendencias –sus imbricaciones, conflictos y confrontaciones– se tensaban en el intento de influir en la formación de los futuros profesores.

La indagación realizada posibilitó articular las tendencias pedagógicas con los diferentes momentos en que se aprobaron los planes de estudios. Cada una de ellas significó una nueva presencia o un regreso, una permanencia o una nueva versión de ideas sobre la educación en distintos tiempos históricos.

Dada la cantidad de información y el manejo y elaboración que su uso implica, sumado al espacio disponible para esta presentación, hemos puesto el acento en los períodos que abarcan las etapas correspondientes a los planes de estudios 1970 y 1978. No obstante aportamos elementos propios de los otros períodos. Además, en ese trayecto, nos referimos particularmente a las distintas presencias que fue adquiriendo la pedagogía tecnocrática en cada uno de ellos. En este último aspecto, adherimos a los rasgos que lúcidamente le atribuyó Gimeno Sacristán: si bien lo que caracteriza a este movimiento «es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general», esta «idea básica ha recibido muy diversos ropajes en cualquiera de sus versiones, ha actualizado sus esquemas y su lenguaje; se ha ido adaptando paulatinamente a nuevos planteamientos y ha incorporado y ha recogido aquellas aportaciones coherentes con su espíritu y objetivos básicos...» (1982: 14-15). Es a esos ropajes, versiones, modos de manifestarse, en los que haremos un particular hincapié.

La influencia ejercida por las nuevas tendencias en las ciencias sociales, fue uno de los factores que llevaron a la separación de la carrera de Ciencias de la Educación de la de Filosofía en 1959. Para explicar las razones de creación de la carrera, Claudio Suasnábar en su libro *Universidad e intelectuales* propone comprender los procesos de configuración del campo pedagógico universitario en las décadas del sesenta y del setenta en las universidades nacionales de La Plata y de Buenos Aires, tomando como clave de análisis el rol de los intelectuales de la educación. Suasnábar toma como matriz de análisis de su libro, dos asuntos: la ideología desarrollista con sus proposiciones de crecimiento económico, y la modernización y la institucionalización de las ciencias sociales y de un nuevo modelo de

intelectual: el científico social. Ambas cuestiones otorgarían un lugar central a la universidad en el desarrollo económico, darían lugar a la creación de las nuevas carreras de educación y a una nueva definición del campo profesional. Ahora bien, el texto de Suasnábar se apoya sobre todo en la vinculación pedagogía y política, o en políticas pedagógicas, y sobre esa perspectiva, realiza cortes temporales². En nuestro caso intentarán ser «las temporalidades específicas del campo pedagógico» (Suasnábar, 2004:18) las que focalizarán nuestra atención.

En lo que sigue se realiza un primer acercamiento al análisis de las dimensiones y formas que las tendencias pedagógicas adquirieron en cada período histórico-institucional de la carrera de Ciencias de la Educación. Para tal fin fueron utilizadas distintas fuentes de acuerdo a la disponibilidad de material. Al respecto podrá observarse que apelamos a fuentes que en algunos casos resultaron diferentes para cada período histórico. Obviamente sería deseable que nuevas indagaciones continúen profundizando en lo que aquí se plantea contrastando la información mediante la utilización de otras fuentes. Por ejemplo para los años sesenta se recurrió especialmente a revistas; en los años setenta a manifestaciones escritas de los distintos actores institucionales; en los años de la dictadura y de normalización democrática a documentos curriculares, y para el año 2000 – al que solo referimos en forma muy general– a bibliografía especializada, legislación y actas de reuniones de la Comisión curricular año 1999. Para el conjunto de los períodos se han consultado disposiciones legales y otros documentos³. El estudio realizado del conjunto de esas fuentes, muestra que es viable reconocer que en los años transcurridos, las tendencias pedagógicas fueron promoviendo alianzas y afrontando contiendas en sus intentos por ocupar un lugar hegemónico en la carrera.

² Los sesenta se ubican entre 1955 y 1966; los setenta desde 1966 (o cordobazo) hasta el retorno de Perón en 1973, por lo tanto, el trabajo se sitúa desde la caída de Perón hasta su regreso al país.

³ También la autora de este capítulo ha sido partícipe como alumna y como auxiliar docente en la carrera en los dos primeros períodos y como profesora en los dos últimos, lo que le ha permitido un análisis de lo estudiado que en muchos casos pudo corroborar con su experiencia personal. Así lo irá poniendo de manifiesto en el desarrollo del artículo.

De alianzas y confrontaciones

El espiritualismo dominante hacia los años sesenta iría cediendo espacios a las nuevas tendencias científicas y este rasgo marcaría el inicio de la carrera. Comenzaría de esta manera su recorrido –hoy ya cincuentenario– en el que vemos factible diferenciar algunas fases atendiendo a las variadas tendencias pedagógicas circundantes. Esas tendencias resultan coincidentes con la aprobación de los distintos planes de estudios a través de los cuales y a partir del Plan 1959, la carrera intentó adecuarse a los que se consideraron requerimientos formativos para distintas coyunturas histórico-sociales políticas e ideológicas, a partir de alianzas y confrontaciones entre distintos grupos de poder que actuaban dentro de la carrera. De ahí que fue posible arribar a un criterio de clasificación que diferencia y articula tendencias pedagógicas según tiempos marcados por hitos curriculares.

Las tendencias encontradas así como las continuidades de la pedagogía tecnocrática, posibilitó establecer líneas de acercamiento entre:

- el Plan de estudios 1959 y una coexistencia armoniosa entre desarrollismo y espiritualismo pedagógicos;
- el Plan de estudios 1970 y los enfrentamientos entre una ideología pedagógica tecnocrática y posturas críticas sobre la educación;
- el Plan de estudios 1978 y la complementariedad del tecnocratismo y el espiritualismo pedagógicos;
- el Plan de estudios 1986 y la reivindicación del paradigma científico enfrente al resurgimiento de las teorías críticas en educación.
- Más allá del Plan de estudios. Las políticas tecnocráticas.

Coexistencia armoniosa entre tecnicismo y espiritualismo

Este rasgo con el que caracterizamos pedagógicamente el período, se da en el marco de implementación del Plan de estudios 1959, y transcurre desde los inicios de la carrera en el año 1960 hasta fines de la misma década. Se constata una presencia aún precaria de la corriente tecnocrática que es recibida gratamente –aunque con alguna



advertencia— desde el espiritualismo reinante y que aunque no alcanzó a plasmarse en el primer plan de estudios, dio suficiente cuenta de las primeras influencias de la economía en la educación así como de la creciente apropiación por parte de la pedagogía del lenguaje económico. Ricardo Nassif en su *Pedagogía de Nuestro Tiempo* dedica un capítulo a las relaciones entre «Educación y vida económica». Reconoce los aportes positivos del enfoque económico para la educación, al mismo tiempo que alerta sobre la contradicción que puede plantearse entre «utilidad y auténtica formación humana» (1965: 106) y la necesidad de «una postura pedagógica crítica capaz de decir hasta dónde ese espíritu coincide con el más fundamental de la elevación del hombre» (1965: 108).

En la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* N.º 2, puede verse que en una de las recomendaciones surgidas de la «Primera reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación realizada en La Plata en septiembre de 1961», solo aparece una referencia a la necesidad de incorporar materias como planeamiento educacional y que la propuesta no tiene que ver con su inscripción en la universidad sino con la formación de docentes para el nivel primario (Recomendación N.º 15, p. 112). En cambio, la importancia de incorporar la corriente economicista en educación aparece más decididamente en las revistas N.º 3 de 1962, N.º 4 de 1962 y N.º 5-6 de 1967 en la que artículos referidos a esa corriente, se suman a otros de distinto cuño sin que se manifiesten preponderancias. En la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* N.º 3, enero-junio de 1962, el Editorial se titula «El enfoque económico de la educación», y aparecen dos artículos: uno de M. B. Lourenco Filho «Educación y desarrollo socio-económico y político» y el otro de B. F. Skinner «Máquinas de enseñar». La revista N.º 4 en su Editorial «En torno a las reivindicaciones económicas de los educadores», dice que los docentes son agentes de un tipo de desarrollo social que incrementa los bienes espirituales y los materiales, «lo que lleva insensiblemente a la idea, hoy universalmente adoptada, de la educación como inversión productiva» (pp. 5-6). Cinco años más tarde, en 1967, se publica la revista N.º 5-6 que contiene un artículo del Prof. Norberto Fernández Lamarra sobre «La enseñanza secundaria y el problema de los Recursos Humanos, por J. Roberto Moreira», y otro sobre la didáctica sistémica «La enseñanza como decisión» escrito por el Prof. Néstor A. Mazzarello.

Encontramos en este período una idea del tecnocratismo identificada en forma predominante con el desarrollismo tal como lo plantea Nassif (1984) aunque no exenta de los aspectos didácticos que lo configuran (Saviani, 1982). Se observa una línea decreciente de la filosofía espiritualista y una cada vez mayor visibilidad de las tendencias tecnocráticas. Por ejemplo en la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* N.º 3 hay un artículo de Wilhelm Flitner denominado «El problema pedagógico de la libertad»; en la revista N.º 4 Ricardo Nassif escribe «La doctrina pedagógica de Rousseau», mientras que en la N.º 5-6 ya no es posible encontrar escritos de cuño filosófico.

En conclusión, en los años sesenta se suma a una línea de pensamiento enmarcada en una actitud predominantemente especulativa, una postura que enfatiza los valores económicos en educación. Su incorporación pretendía organizar el sistema educativo alrededor de nuevas categorías que deberían ser consideradas pedagógicas: rendimiento, productividad, calidad, eficiencia y que requerían la tecnificación de los procesos educativos. Podríamos decir que la tecnificación de los procesos educativos respondió a parámetros desarrollistas en términos de medios-fines: la tecnificación de la enseñanza contribuiría al desarrollo económico mediante la formación de recursos humanos eficientes.

Una fuerte incursión del tecnocratismo y sus enfrentamientos con posturas críticas

Este segundo momento puede ubicarse a fines de los años sesenta e inicios de los setenta y coincide con la elaboración e implementación del Plan de estudios 1970. El nuevo director del Departamento de Ciencias de la Educación el Prof. Norberto Fernández Lamarra⁴ reformula el Plan de estudios (1970), posibilitando que la corriente tecnocrática comience a plasmarse curricularmente. También incor-

⁴ Fernández Lamarra se desempeñó como coordinador del sector educación del Consejo Nacional de Desarrollo entre los años 1963-1970 y como director nacional sectorial de desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación, entre los años 1970-1975. Actualmente se desempeña como director de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

pora, por primera vez en la carrera, el título de licenciado en Ciencias de la Educación y propone cuatro orientaciones, siendo una de ellas, Administración de la Educación. El título no llegó a ser otorgado ni las orientaciones implementadas mientras estuvo en vigencia. Uno de los motivos, a mediano plazo, fue la interrupción de este período por el de la dictadura militar.⁵

La armonía entablada con otras corrientes, propia del anterior período, parecería haberse quebrado en ese momento. El decidido intento de penetración tecnocrática provocó fuertes resistencias por parte del conjunto de la comunidad educativa de la carrera de Ciencias de la Educación. Las pugnas a las que aludimos en el título encuentran formas de expresarse tanto en los documentos que expresan posturas a favor y en contra como en una nueva propuesta de plan de estudios.

Para poder interpretarlas, acudimos a los siguientes documentos:⁶

- «Texto de la nota enviada por el profesor Norberto Fernández Lamarra, jefe del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Plata, a todas las empresas con más de 100 personas ocupadas» del 29 de marzo de 1971.
- «Resoluciones de la Asamblea Estudiantil y Docente de Ciencias de la Educación» del 3 de septiembre de 1971.
- «Declaración del Claustro de Ciencias de la Educación», del 6 de septiembre de 1971.
- «Centro de Docentes de Ciencias de la Educación» de 1971, sin más datos.
- Nota enviada al Prof. Norberto Fernández Lamarra del 31 de mayo de 1971 por la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación.
- «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación».

En una nota dirigida a los gerentes de todas las empresas «con más de 100 personas ocupadas», Fernández Lamarra alude a una reestructuración en marcha de la carrera consistente en la aprobación de un nuevo Plan de estudios en 1969.⁷ Comunica que esta nueva estructura

⁵ Para el estudio de este momento histórico, no haremos un análisis del plan de estudios.

⁶ Todos los documentos a los que se alude, fueron conservados por la autora desde esa época.

⁷ Este Plan reemplazaría al de 1960, y sería modificado en 1970.

«pretende modificar la tendencia actual de las carreras universitarias en ciencias de la educación que pone énfasis en la formación de profesores, promoviendo especialmente la formación de especialistas e investigadores en las distintas áreas de la educación». Se dice también que para el cumplimiento de los objetivos referidos a la investigación, se reemplazará el Instituto de pedagogía por los de Fundamentos e Historia de la Educación, de Política y Administración de la Educación, y de Psicopedagogía y Didáctica. Estos objetivos docentes y de investigación los considera acordes con las políticas promovidas desde el Ministerio de Educación y en particular, «cuando se pretende poner en marcha una reforma sustancial del sistema educativo de carácter fundamentalmente empírico y científico».⁸

Otras metas que se señalan en la carta tienen que ver con la obtención de becas y subsidios por parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y con la creación de cátedras para cursos de posgrado. Concretamente lo que se solicitaba era «disponer del apoyo de otras entidades, particularmente empresas privadas interesadas en el desarrollo educativo del país». La contribución podía realizarse «a través de donaciones o subsidios, aportes destinados a becas de investigación o especialización para graduados, financiación de cursos o seminarios especiales, etcétera».⁹

La carta precedente tuvo por lo menos dos respuestas: de la Asamblea Estudiantil y Docente y del Claustro de Profesores.

La Asamblea Estudiantil y Docente de Ciencias de la Educación expresa, el 3 de septiembre de ese mismo año, que resolvió un Plan de lucha y expone las resoluciones a las que arribó. Entre ellas: exigir la renuncia de Fernández Lamarra y Ronchino¹⁰; paralizar la carrera

⁸ La Ley de Onganía tuvo el propósito de «racionalizar» el sistema educativo a través de dos grandes estrategias: la Ley N.º 17878/68 de descentralización y la Ley Orgánica de Educación aprobada por Resolución 994 de octubre de 1968. Esta última, entre otros puntos, reestructuraba la escuela primaria en cinco años, creaba la escuela intermedia de cuatro y proponía una mayor articulación con el mundo del trabajo. En 1971 por las movilizaciones docentes y de los estudiantes universitarios se dio marcha atrás con la reforma, quedando caduca a menos de tres años de su implementación.

⁹ Texto de la nota enviada por el jefe del departamento de Ciencias de la Educación Norberto Fernández Lamarra, a todas las empresas con más de 100 personas ocupadas, el 29 de marzo de 1971.

¹⁰ Al Prof. Marcos Ronchino nos referiremos enseguida.

en todas sus actividades convirtiendo cada curso en una asamblea; extender el conflicto en toda la Facultad discutiendo en los cursos; oponerse a la reforma educativa nacional.¹¹

A estas resoluciones responde un documento llamado «Declaración del Claustro de Ciencias de la Educación» del día 6 de septiembre y que es presentado ante la Asamblea de Estudiantes y Docentes. En él se declara que se acuerda «no entrar en cuestiones personales postuladas en el documento» y que reconoce en él cuestiones positivas y otras que merecen un análisis con más detenimiento porque hacen a la concepción del rol y de la universidad que les corresponden a cada claustro¹². Entre otros aspectos, expresa su coincidencia con reformar el nivel científico de la carrera y que se adecue a las necesidades del país dentro de los principios de educación popular y una democratización más extendida; se opone a la reforma educativa que se estaba tratando de implementar a nivel nacional en sus aspectos estructurales e ideológicos; señala que apoya la realización de concursos en los que se prescindiera de la ideología y de la militancia política; y, por último, aboga por un diálogo permanente entre los distintos claustros y expresa su conciencia de que la universidad no podrá solucionar sus problemas políticos, sociales y económicos «que traban la realización independiente y auténticamente democrática del país».¹³

¹¹ Estas resoluciones fueron aprobadas por la Asamblea Estudiantil el día 2 y ratificadas en la Asamblea Estudiantil y Docente el día 3. En el programa levantado por los estudiantes se decía además que «el contenido de la enseñanza debía ser científico y popular, al servicio de nuestro país y de nuestro pueblo» se explicitaba que la renuncia de los mencionados profesores debía hacerse a las cátedras respectivas, al departamento y al Instituto; «contra la burocracia y la tecnocratización de la carrera»; que los temas de investigación «que promueva el Departamento sean publicados, y aprobados por alumnos y docentes»; que se revisen contenidos y orientaciones de las cátedras y el nivel científico de los titulares.

¹² Ante la creciente aspereza de las pugnas y pese a la propuesta de promover un nuevo plan de estudios con sentido nacional y popular, el claustro de profesores muestra un perfil ambiguo, dando a conocer un documento que incluye la firma del propio director del departamento, en el que se oponen a la reforma educativa nacional.

¹³ «Declaración del claustro de profesores» del 6 de septiembre de 1971 firmada por Celia A. de Córscico, Berta P. de Braslavsky, Martha C. de Galaburri, Lilia Ch. de Azcona, July B. de Chaneton; Pura S. de Ambrosis, Ricardo Nassif, Alejandro J. Amavet, Norberto Fernández Lamarra, Celia P. Garritano, José M. Lunazzi; Ernesto Rogg y Juan Carlos Tedesco. Obsérvese que firma el mismo Fernández Lamarra pese a que la declaración expresa su oposición a la reforma educativa en marcha.

Ya en el plano más específicamente pedagógico y relativo a las tendencias que confrontaban, un denominado «Centro de Docentes de Ciencias de la Educación», expresa que la gestión del Departamento desacreditaba otras corrientes pedagógicas. Por un lado rechazaba a las que el Centro denomina científicas «auténticas», entendiendo como tales las teorías que contribuyen al develamiento de la realidad social; por otro lado a las idealistas, cuyos representantes, «si no participan de la apertura tecnocrática (partidaria del ‘cambio’ y en consecuencia ‘moderna’) son enrolados sin más en el otro bando, el mundo de lo irreal, de la verbosidad insustancial, en fin, de los ‘tradicionalistas’ que se oponen al cambio y a la modernización de la práctica pedagógica, y a su consecuente adecuación a ‘las exigencias de la hora’». ¹⁴ El documento deja claro las buenas relaciones con algunos de los profesores nombrados en este período que están ligados a sectores tradicionales católicos y que no se oponen a la reforma educativa que se estaba implementando a nivel nacional ¹⁵.

En concordancia con lo señalado en el anterior documento, el director del Departamento había puesto a cargo de la materia Filosofía de la Educación en los años 1969 y 1970 al Prof. Marcos Pedro Ronchino, de quien pudimos registrar entre otros, los siguientes antecedentes:

- Es doctor en Filosofía y licenciado en Ciencias de la Educación y en Ciencias Religiosas.
- A mediados de la década del cincuenta pidió su admisión al Opus Dei.
- Fue uno de los primeros profesores del Instituto de Cultura y Extensión Universitaria de la UCA que inicia sus actividades en el año 1958 y de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación creadas en 1971 en la UCA, uno de cuyos fines era promover la educación desde principios cristianos.

¹⁴ «Situación actual del Departamento de Ciencias de la Educación», Centro de Docentes de Ciencias de la Educación (CEDCE), p. 1 (s/f) aunque, por las referencias cronológicas aludidas en el texto habría sido escrito en 1971.

¹⁵ En un artículo publicado por Fernando Carlos Urquiza (2006) se da cuenta del apoyo de los obispos más tradicionalistas al gobierno de Juan Carlos Onganía, coincidentemente con el proyecto del presidente de facto «de volver al mito de la nación católica». De manera que ambos se beneficiaban: el gobierno se legitimaría y la iglesia fortalecería su poder.

- Durante la presidencia de Illia fue director del SNEP (Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada).
- Se desempeñó como director de la Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Actualmente es el presidente del CEC (Consejo Arquidiocesano de Educación Católica).¹⁶

A aquellas expresiones de crítica de estudiantes, docentes y, como ya vimos, las más moderadas del claustro de profesores, se sumaron situaciones en cátedras particulares.

El clima de confrontación aparece también en cuestiones referidas a la provisión de docentes en cátedras. El 31 de mayo de 1971, la recientemente creada cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación a cargo, como profesora adjunta, de la Prof. Dora Antinori, escribe una nota en respuesta a otra enviada por el jefe del Departamento el 10 de ese mes.¹⁷ No aparecen firmas ni otra identificación, pero se trataba de una cátedra que se implementaba por primera vez ese año. En el escrito se reclama la designación de un profesor titular y la apertura de concursos.¹⁸ No podemos reproducirla acá, dado que suma en tres carillas y media, detalles textuales de notas intercambiadas entre la cátedra y el Departamento, pero se pone allí claramente de manifiesto que la confrontación se abría por nuevos cauces, abarcando los supuestamente más administrativos. Las expresiones vertidas desde la cátedra dan cuenta de la pugna existente como cuando se refiere a la mencionada promoción de un auxiliar

¹⁶ Todos los datos fueron obtenidos de las páginas oficiales de las instituciones y organizaciones respectivas.

¹⁷ No disponemos de la nota escrita por el jefe del Departamento.

¹⁸ La pertenencia de la autora de este artículo a esa cátedra funciona en este caso como testimonio. El Prof. Fernández Lamarra había llamado a ocupar el cargo de profesor titular interino a un profesor proveniente de Buenos Aires que trabajaba en la fábrica Sudamtex. Fue designado el 31 de marzo de 1971. Asistimos el cuerpo docente a sus clases y concluimos que sus conocimientos no eran mejores ni mayores que los nuestros. Por lo que le solicitamos personalmente que renunciara explicándole los motivos. El profesor accedió gentilmente. Luego gestionamos que se realice un «concurso interno» que promocionara a docentes de la cátedra al cargo de adjunto. Nos presentamos quienes revistábamos como jefas de trabajos prácticos, Dora Antinori y quien escribe, resultando ganadora la Prof. Antinori. También requerimos que dado que ese cargo era percibido como de una responsabilidad muy grande, una comisión conformada por tres profesores de la carrera actuara en carácter de asesora para toda cuestión vinculada con la docencia.

docente al cargo de adjunto: «Nuestra propuesta, que contó con el apoyo del conjunto de auxiliares docentes, fue fuertemente resistida por Ud., hecho que se evidenció en el tono con que se desarrollaron algunas de las reuniones realizadas para superar lo que estaba planteado en términos de conflicto»; o «La nota que nos ha hecho llegar, no puede ocultar sus dilaciones y contradicciones, que a no dudar persiguen determinados objetivos que nos reservamos el derecho de analizar oportunamente».¹⁹

Por último, en una acción que parecía unificar distintas posiciones y claustros «anti- tecnocráticos», se forma un grupo de trabajo²⁰ constituido por profesores y auxiliares docentes de la carrera que producto de sucesivas reuniones elabora el documento «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación» (1974: 55-58).²¹ En el escrito se formulan propuestas alternativas al ímpetu tecnocrático ubicándose explícitamente dentro de un proyecto amplio de liberación nacional. Se exponen criterios para el examen crítico del plan de estudios vigente, uno de ellos el criterio ideológico, el que ligado a los otros dos –profesional y científico– tienen que ver con la deficiente preparación de los graduados. También se alude a la carencia de rigurosidad teórica en las disciplinas pedagógicas como consecuencia de las «actitudes ‘cientificistas’ y ‘tecnocráticas’ producidas en los últimos años, con el objetivo de mantener a la carrera de Ciencias de la Educación despegada de una problemática real. «Es así como se da, con demasiada frecuencia, la adopción acrítica de modelos teóricos importados como una expresión peculiar del proceso general del colonialismo cultural al que están sometidos los países dependientes» (1974: 57). Sus principales autores fueron expulsados de la universidad entre fines de 1974 y mediados de 1975. Otros fueron prescindidos

¹⁹ Nota dirigida al jefe del Departamento de Ciencias de la Educación Prof. Norberto Fernández Lamarra el 31 de mayo de 1971.

²⁰ El grupo de trabajo estaba constituido por María Celia Agudo de Córscico, Elsa Compagnucci, Elizabeth Filipponi, Silvia Gurini, Graciela Guzner, Griselda Malis, Ricardo Nassif, Berta Perelstein de Braslavsky, Juan Carlos Tedesco, M. Pena de Lezcano y quien escribe.

²¹ Puede consultarse respecto de este documento el libro de Claudio Suasnábar (2004) y el artículo de Miriam Southwell (2003).



por la dictadura militar en 1976. En este documento hallamos por lo menos tres ideas clave: la exigencia de nivel científico a través de la lucha contra la ideologización de los contenidos; la de ruptura con el servilismo ante los países centrales y la promoción de una educación que esté al servicio del pueblo.

En estos años, a las tendencias críticas que reflejan los documentos –teorías sociológicas crítico-reproductivistas y pedagogías liberadoras, centralmente la de Paulo Freire hay que agregar el auge de las perspectivas desescolarizantes que desde sus representantes Illich y Reimer, cuestionaban el sistema educativo y otras instituciones. La *Revista de Ciencias de la Educación*²² dirigida por Juan Carlos Tedesco, da prueba de la presencia de estas tendencias.²³

Al mismo tiempo, la vestidura que adquieren las tendencias tecnocráticas que avanzaron desde fines de la década del sesenta, se puso de manifiesto en el énfasis en las planificaciones globales. Encontraron su versión curricular en la asignatura Administración de la Educación y en la Orientación de la Licenciatura que lleva ese mismo nombre e incluye las materias Economía y desarrollo económico, Ciencia de la administración, Planeamiento de la educación, Economía y financiamiento de la educación, Administración del personal y supervisión de la educación y Metodología de la investigación aplicada a la administración de la educación. La dimensión didáctica se expresa principalmente en la propagandización de las máquinas de enseñar y otras tecnificaciones de los procesos de enseñanza.

A partir de la segunda mitad del año 1974, el pensamiento crítico fue progresivamente excluido de los discursos y prácticas de la carrera mediante la designación de nuevos profesores y cambios en la currícula además de otras medidas de política universitaria que se sucedieron y que culminaron con la dictadura militar.²⁴ Habrá que esperar al resurgimiento de la democracia para que las teorías críticas volvieran a manifestarse.

²² Revista de la cual, quien escribe, formaba parte del Consejo Editor.

²³ Un análisis de los contenidos de esas revistas puede encontrarse en Suásnabar (2004).

²⁴ Ver el capítulo II de este libro.

Complementariedad del tecnocratismo y el espiritualismo pedagógicos

La dinámica propia de la vida institucional que había comenzado a obturarse en el período inmediatamente anterior a 1976, se detiene durante la dictadura militar y no vuelve a restituirse sino con el retorno de la democracia en 1983. Nos referimos a que en la etapa de 1976-1983, el conjunto de la carrera muestra una pretendida a-historicidad expresada en la idea de no hacerse eco ni del pasado conflictivo que la atravesó ni de los hechos aterradores que ocurrían en el momento. Queda así suspendida en un espacio homogéneo, atemporal y aséptico, que no da cuenta de –y evita– cualquier fisura que altere ese dispositivo artificialmente construido.²⁵

En esas nuevas condiciones institucionales, se reinsertan o se incorporan tendencias pedagógicas espiritualistas y tecnocráticas.²⁶ El nuevo espiritualismo se caracteriza por el uso ideológico de la religión y la hispanidad –interpretadas como portadoras de valores esenciales y eternos– y por la imposición de la corriente pedagógica personalista de Víctor García Hoz.²⁷ En cuanto al tecnocratismo, aparece readoptando la forma de una didáctica tecnocrática.

²⁵ Deben destacarse los aportes que al tema de las pedagogías vigentes durante la dictadura militar ha realizado Carolina Kauffman (2000; 2003).

²⁶ Decimos «reinsertar» porque aunque fue durante el período dictatorial que se materializaría una imbricación singular entre ambas corrientes de pensamiento, distintos estudios tratan la cuestión de la coexistencia de espiritualismo y tecnicismo en educación en general y en la formación docente a lo largo del siglo xx. Destacamos los siguientes: Carr y Kemmis señalan esta convivencia como una de las ocho tradiciones en educación y la califican para el caso de Estados Unidos, como una especie de teorización «mestiza» (1986: 33). En relación con América Latina un trabajo de Díaz Barriga señalaba la paradójica existencia de las concepciones idealista y «científico-técnica» (1990). Con relación a la Provincia de Buenos Aires, una investigación analiza la coexistencia de ambas perspectivas epistemológicas en los planes de estudios de los recientemente creados institutos superiores (Silber, Elías y Ciappina, 1993).

²⁷ García Hoz empleó la concepción de educación personalizada para «resumir las exigencias de la individualización y de la socialización educativas [entendiendo] que constituye la educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos. La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria» (1981: 16).



Interpretamos que la presencia conjunta de ambas corrientes en el contexto de la dictadura militar –una enfatizando los valores tradicionales y del pasado del hombre y de la sociedad, y la otra destacando los rasgos instrumentales del quehacer profesional– intentaron obtener la comprensión de la realidad inmediata y condicionar la construcción del futuro por parte de los profesionales que se forman, en cuanto se los consideraba agentes potenciales de transformación. La convivencia de teorías espiritualistas y tecnocráticas fue posible porque cada una de ellas focalizó distintos aspectos de las cuestiones educativas. La presencia del espiritualismo como fundamento del «saber ser» sumado al del tecnocratismo como requerimiento del «saber hacer», no resultó conflictiva: no confrontaban ni intentaban articularse por lo menos explícitamente. Resultaba útil que el espiritualismo quedara en mera especulación y no obstante tenga una versión práctica, y que el tecnocratismo encontrara una referencia filosófica universalista que le evitara construir otros soportes legitimadores, particularmente porque acorde a su racionalidad instrumentalista, justificaba el orden social autoritario a través de la no explicitación de sus fuentes filosóficas e ideológicas.

Más allá de que se las considere como líneas de continuidad que responden a políticas pedagógicas (Suasnábar, 2004: 40) o como una articulación complementaria de discursos no antagónicos (Southwell, 1997 y 2003) ambas y sus aparentemente incompatibles presencias²⁸ parecen ser particularmente funcionales en gobiernos signados por el autoritarismo por cuanto coinciden en la aceptación y control del orden social (Silber, Paso y Garatte, 2002). Espiritualismo y tecnocratismo fueron así resignificados dentro de una matriz autoritaria que resultaron congruentes con la ideo-

²⁸ Entendemos que el debate acerca de las razones de incorporación del tecnocratismo en la historia de la carrera, resulta complejo: parecería tan cierto que las políticas desarrollistas dieron lugar a la incorporación del tecnocratismo, como que el tecnocratismo tiene su fundamento en las teorías positivistas comtianas y spencerianas que fueron dominantes en los inicios de la carrera. Henri de Saint Simon y August Comte fueron los primeros propulsores de ideologías tecnocráticas, en tanto propiciaban la instauración de un «Estado administrativo» a cargo de una élite de científicos, expertos y empresarios, priorizando por sobre la democracia, libertad individual y la participación del pueblo, el mantenimiento del orden social y la administración «positiva» o científica. Por lo que la cuestión no parecería resolverse dicotomizando ambos argumentos.

logía del régimen militar. García Hoz –justamente asesor de Franco en España– representó esa avenencia.²⁹ La instauración conjunta de esas tendencias, requirió profundizar en el análisis de las estrategias de regulación y control de los significados utilizados por la intervención autoritaria, entre ellas los cambios en los planteles docentes, reformulación del Plan y de los Programas de estudios e instauración de normas disciplinarias (Silber, Paso y otros, 1986 y Silber, Paso y Garatte, 2002). Como señalamos al comienzo, nos referiremos para este período, a las prescripciones curriculares en tanto nos proveen de suficientes insumos para poder analizar las tendencias pedagógicas.

En 1978 fue aprobado un nuevo Plan de estudios (Expediente 500-24347/78) que reemplazaría al de 1970 (hubo un Plan aprobado en 1977 pero que no alcanzó a implementarse) y que tuvo como circunstancia previa necesaria, cambios en los perfiles de los docentes en base al criterio central de fidelidad ideológica, de esta manera resultaban funcionales a las necesidades de control simbólico. La exoneración y nombramiento de docentes fue facilitada por las acciones iniciadas a fines de 1974 y en 1975,³⁰ y que se continuaron en la dictadura militar en el año 1976³¹. En las resolu-

²⁹ Un rasgo peculiar de la concepción teórica de García Hoz consistió en reunir componentes de las corrientes espiritualistas y tecnocráticas. Al respecto, Puiggrós (1997: 56) sostiene que el mencionado pedagogo, «orientador de la modernización educativa de la última etapa franquista, [...] combinó la pedagogía conductista con el espiritualismo católico y tuvo enorme influencia sobre los educadores latinoamericanos. Su producción se orientó hacia el diseño de modelos de control, usando las técnicas de medición de la conducta y del rendimiento escolar». García Hoz es frecuentemente utilizado en los distintos programas analizados. Sus libros más citados son Educación personalizada (1985) y Principios de pedagogía sistemática (1960). También *Una pauta para la evaluación de los centros educativos* (1980), *Un sistema integrado de objetivos de la educación* (1980) y *Predicción y evaluación personalizada* (1981).

³⁰ Remitimos nuevamente al capítulo II de este libro.

³¹ El 24 de Marzo de 1976 se sanciona la Ley N.º 21.260 que establece el despido masivo de trabajadores por razones de «seguridad». Por Resolución N.º 270, la primera realizada por la Intervención el 25 de marzo de 1976, se dan por finalizadas las funciones de los responsables de las áreas académicas y administrativas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Firman el Capitán de navío Eduardo Luis Saccone, Delegado Interventor en la UNLP y el Secretario de Supervisión Administrativa, Félix Zapatel. Ese mismo día, por Resolución N.º 276 se designa como Secretario General de la UNLP al Capitán de Fragata Jorge Alberto Villada. Por otra parte, se ha encontrado una nómina de docentes cesanteados de la Facultad de Humanidades en la que se hace referencia a la Ley N.º 20.654, entre los que figuran Violeta Guyot, Norberto Rodríguez Bustamante, Rodolfo Agoglia, Gregorio Klimosky, Ricardo Gomez, Juan Sidoti, Celia Agudo y José M. Lunazzi.

ciones de designación de los nuevos profesores se ponderaban en algunos casos, los antecedentes científicos y en otros se dejaba constancia de la «falta de antecedentes» en clara alusión a que habían obtenido el visto bueno de las tres Fuerzas Armadas³². Los nuevos docentes «sin antecedentes» eliminaban el riesgo potencial de «subversión del orden» y contribuían a la constitución de nuevos patrones de regulación.

En el nuevo Plan se incorporan materias y bibliografía tecnocráticas en un curriculum que se asume al mismo tiempo como vigorosamente espiritualista. La intervención sobre el currículo en su dimensión formal así lo confirma: por una parte se produce una eliminación de áreas significativas de la formación profesional y, por otro, se crean nuevos espacios curriculares que enfatizan los componentes propios de esas pedagogías, por ejemplo Pedagogía Experimental.

La decisiva presencia del espiritualismo, se evidencia en los fundamentos del «Plan de estudios 1978», aunque matizada con la búsqueda de «eficiencia»:

entendida la educación como una cualidad adherida en el hombre y admitida su capacidad de perfeccionamiento, la educación implica un proceso de desarrollo perfectivo, es decir, de desenvolvimiento vital, de la persona [...]. Concebido pues el hombre como un ser substancial, su capacidad de perfeccionamiento debe ser generadora no solo de eficiencia interna (perfeccionamiento individual) sino externa (perfeccionamiento social).

También la revisión efectuada en los programas de estudios permitió advertir la influencia significativa de ambas corrientes. En algunos programas pueden observarse temas propios de las corrientes tecnocráticas en medio de contenidos decididamente espiritualistas y, a la inversa, temas pertenecientes al espiritualismo en materias de fuerte

³² En la Resolución N.º 676/77 se indica que «se iniciaron nuevas investigaciones y estudios de antecedentes, que dieron como resultado una rectificación de la información primaria de acuerdo al siguiente detalle: señorita [...] sin antecedentes e informe catedrático favorable y señora [...] no registra antecedentes» (Silber, Paso y otros, 1986).

orientación tecnocrática. Como ejemplo del primer caso, podemos mencionar que el Programa de Filosofía de la Educación, incluye contenidos y textos referidos a currículum como *Curriculum* de Sarubbi; *El currículo* de Dalilla; *Planeamiento curricular* de Combetta y *Elaboración del currículo* de Hilda Taba. En el segundo caso –presencia de elementos espiritualistas en programas de corte tecnocrática– los temas del programa de la asignatura «Seminario sobre el contenido de los programas curriculares de la escuela primaria» responden a un modelo aplicacionista de la ciencia. Por ejemplo en los trabajos prácticos correspondientes al Núcleo I, se toman contenidos de la disciplina Pedagogía y se los aplica a la escuela primaria:

Tema 1

- 1.1. Recopilar una serie de definiciones sobre educación. Compararlas.
- 1.2. Especificar en qué aspectos se refieren a la educación como:
 - una influencia externa;
 - un desarrollo interior.
- 1.3. Extraer conclusiones que se proyecten sobre la problemática educativa de la escuela primaria.
Destacar el tipo particular de relación que entonces adquiere la pedagogía con cada uno de los siguientes campos del saber:
 - filosófico,
 - psicológico,
 - político,
 - económico.
- 1.4. Señalar las proyecciones sobre la escuela primaria.

Entre los textos de consulta figuran la *Filosofía de la educación* de Messer y la de Cunningham y *Los fines de la educación* de Whitehead. Podemos concluir que si por la influencia tecnocrática aparecen como aspectos sustantivos de la formación, rasgos instrumentales del quehacer profesional, la influencia espiritualista resultará notoria en el énfasis puesto en una pedagogía desactualizada y descontextualizada. Pero ambas, como ya lo indicamos, funcionarán conjuntamente.

En este período, la pedagogía tecnocrática aparecerá centralmente como una planificación curricular y una didáctica de base conductista.³³

Nueva hegemonía del paradigma positivista

Con el advenimiento de la democracia se delinean con claridad dos posturas en confrontación, que representarán el desafío de una continuidad de la corriente tecnocrática o el resurgimiento de las desplazadas perspectivas críticas.³⁴ La primera, que resultó hegemónica, redefinió la concepción positivista a través de la recuperación del paradigma empírico analítico de los años sesenta y bajo un ropaje psicologista de base conductista. La segunda, retomó la línea crítica interrumpida en 1974.

Al igual que en otras universidades nacionales se inició un proceso de reformulación de planes de estudios, pero a diferencia de la mayoría de las carreras de Ciencias de la Educación de las universidades nacionales³⁵, en la de La Plata se produjo el predominio del paradigma tecnocrático. El Plan 1986 es producto del estado de derecho pero también de las naturales pugnas de intereses que se juegan en estas situaciones, y en donde los grupos institucionales hegemónicos en la carrera, finalmente definieron la tendencia que predominó.³⁶

La configuración positivista se realizó a través de un conjunto de materias que respondían a un criterio aplicacionista de la ciencia,

³³ La influencia tecnocrática es recordada como un rasgo del desarrollo de las asignaturas en los siguientes testimonios: «Las clases prácticas que recuerdo seguían un modelo bastante tecnocrático en el cual todo el trabajo consistía en llegar a las respuestas previstas por el docente. No recuerdo que hubiera mucha discusión» (E.M.) «Los instrumentos los recibíamos armados por las cátedras: generalmente eran fichas, registros anecdóticos. No manejábamos las teorías implicadas ni se hacían análisis posteriores. En su mayoría eran muy pobres, carecíamos de marcos teóricos» (B.M.) (Silber, Paso y Garatte, 2007)

³⁴ Pedagogías enriquecidas con nuevos aportes como el realizado por Dermeval Saviani de importante difusión por su trabajo «Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina» que fue publicado en la Argentina en *Revista Argentina de Educación* (1982).

³⁵ Descartamos entre ellas la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por Gilda L. Romero Brest entre 1984 y 1988 quien también en el período que va de 1961 a 1966 había sido su directora.

entendiendo por tal la no explicitación de las fuentes filosóficas e ideológicas que fundamentaban su elaboración.³⁷ Su puesta en práctica confirmó lo que se vislumbraba en su estructuración formal: definir un perfil del egresado equivalente al de un psicopedagogo, con énfasis en la formación psicológica.³⁸

Otra característica distintiva del tecnocratismo educativo en este momento residió en que se dejaron como optativas las ciencias básicas de manera que los alumnos cursaban las ciencias de la educación sin que se considerara necesario conocer las disciplinas de base, o sea, los principios y condiciones que entran en juego en el proceso de construcción de los conocimientos disciplinares. Lo que derivó en una presentación necesariamente incompleta y fragmentaria de contenidos, que dificultó la posibilidad de crítica y de reconstrucción de saberes y retrasó la necesaria profesionalización del pedagogo, convertido en un técnico aplicador de modelos.

Otra muestra del perfil tecnocrático asumido por la carrera es que de las varias orientaciones ofrecidas por la licenciatura, la única que se implementó durante su vigencia fue la de Tecnología Educativa, constituida por materias que fueron dictadas por un mismo docente y que hasta por lo menos el año 2000, año de aprobación del nuevo plan de estudios, no tuvo ningún egresado.

Por último, en este período, por fuera de la carrera pero dentro del Departamento de Ciencias de la Educación, se estructura el llamado «bloque pedagógico», que librado de tradiciones curriculares y sin participación de los docentes y alumnos, salvo por una consulta escrita individual que no parece haber sido tenida en cuenta por lo menos en cuanto a las disidencias expresadas, ordena un conjunto de disciplinas de manera claramente tecnocrática en sus nombres y en su sucesión: Teoría de la Educación, Fundamentos psicológicos de la Educación, Diseño y Planeamiento del Currículum y Práctica de la Enseñanza. Nótese la ausencia de Pedagogía, Didáctica, Sociología, Política —éstas últimas ni siquiera «de la educación»—, la impronta psicologista, el currículum entendido como aplicación sin teoría que

³⁶ Para un análisis de los grupos que confrontaron en la formulación de un Plan de estudios ver el trabajo de Luciana Garatte, en el capítulo IV de este libro.

³⁷ Dimos cuenta de los rasgos que definían al Plan 1986 en Silber, Paso, Marano, Barcia y Catino (1997).



le dé sentido y el carácter descendente de la teoría a la práctica en la sucesión de las materias. Sin embargo, cabe decir que su puesta en funcionamiento, en algunos casos, por parte de profesores con otras formaciones, permitió restarle significado a esa manifiesta tendencia conductista inicial.

Más allá del plan de estudios: las políticas tecnocráticas

En la década del noventa y hasta el momento actual (Plan de estudios 2000), el tecnocratismo se inscribe con un nuevo perfil –búsqueda de consensos y cambios culturales en los actores institucionales– en una concordancia hasta entonces inédita, con la implantación en el país de las políticas neoliberales.

El Plan de estudios 2000, hoy en vigencia, asume rasgos particulares ya que por la participación del conjunto de los actores curriculares en su formulación, están presentes en él el conjunto de tendencias pedagógicas. Efectivamente, en la elaboración de ese Plan, se dieron cita los distintos grupos académicos que obtuvieron sin conflicto, su espacio curricular.³⁹ Entendemos que esta oportunidad y tal vez fruto de un cierto «cansancio histórico», primó la conformación de consensos sobre la base de un implícito «hay lugar para todos». Luego, en su implementación, la incorporación progresiva de nuevos docentes iría agregándole nuevas aristas teóricas.

Pero más allá de esos aspectos, centrales por cierto para nuestro trabajo, y de cuyo análisis en profundidad nos asumimos deudores, deseamos remarcar una cuestión que no quisiéramos soslayar en esta oportunidad aunque sea a manera de mención, y que refiere a la poderosa penetración que tuvo la ideología tecnocrática en la carrera, también en el conjunto de la universidad, en forma mucho más profunda que la de otros momentos históricos. Confluyeron en esa situación

³⁸ En un seminario de «Actualización en pedagogía» que ofrecimos en 1996 y a los que asistieron 30 egresados del Plan, les preguntamos cuáles teorías pedagógicas conocían. La respuesta, por escrito, fue unánime: conductismo y constructivismo. También preguntamos sobre el fenómeno de la globalización y respondieron sin excepción aludiendo a los métodos globales de enseñanza.

³⁹ Actas de reuniones de la *Comisión Curricular*, año 1999.

las implicancias que tuvo la implementación de la Reforma Educativa (Ley Federal de Educación N.º 24.195/94 y Ley de Educación Superior N.º 24.521/95) y la creación del Proyecto FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria), en 1995. Ahora las políticas hacia la universidad no solo impregnan a la institución sino también a sus actores de una manera tan significativa como que se ha ido configurando una nueva cultura académico-universitaria. En este contexto, y a manera de ejemplo, no es el plan de estudios lo que define el lugar ocupado por las posturas tecnocráticas –aun cuando tengan presencia curricular como lo fuimos viendo en períodos anteriores– sino la aparición más compleja y profunda de cambios en la cultura institucional de la carrera y de sus actores. Al respecto, nos resultan relevantes las ideas de Sonia Araujo (2003) quien analiza entre otras cuestiones, cómo la constitución del Estado evaluador, a partir de la implementación del Programa de incentivos y del FOMECE, provocó cambios en la lógica propia de las instituciones universitarias, incorporando una lógica empresarial que responde a los lineamientos del mercado. En ese sentido, también Apple (1996), para otros contextos de implementación de esas políticas, señala algunos rasgos que configuran una nueva cultura: la formación de un nuevo sentido común, la reconstrucción del carácter de la persona, la determinación de las lógicas sociales que deben orientar la conducta diaria, la aceptación de que debe haber ganadores y perdedores en el sistema y la competitividad, entre otros.

El programa de incentivos creó formas de control y reforzó el uso de términos provenientes del mundo empresarial. Pero especialmente dio origen a conductas que rompen con trazas éticas y autónomas más propias de la lógica universitaria, reemplazándolas muchas veces por acciones fraudulentas que responden a las nuevas normas de rendición de cuentas. La lógica empresarial se introduce «capilarmente» en la vida académica, alterando su lógica de búsqueda desinteresada del conocimiento. Así como el mercado se incorpora como estrategia de regulación de la educación superior, el docente crea las suyas: una parte importante de su trabajo lo ocupa el profesor universitario en responder a la regulación de sus actividades, cuya complejidad es reducida a valores mensurables. Más aun se constituye en la finalidad de su trabajo, por lo que ha creado mecanismos de adaptación y de resistencia que son respuestas a un tipo de control



que genera arbitrariedades en la evaluación y sospechas acerca de los criterios de valoración que se utilizan. Por lo que no solo se ha afectado su trabajo sino también su identidad. La consecuencia del uso de tales mecanismos ha llevado a la universidad a un «desarme ético-moral» (Araujo, 2003).

Desde una mirada pedagógica, el problema a develar, son las consecuencias que esa nueva cultura ha tenido en los docentes de la carrera y cómo interactúan con las tendencias pedagógicas puestas en juego en las funciones de docencia e investigación. Por lo que sería sensato profundizar no solo acerca de los efectos de implementación de nuevas políticas hacia la universidad sino acerca de la manera que desde la propia universidad, se responde a esas políticas a nivel institucional y de sus actores.

Comentarios finales

Hemos intentado realizar una aproximación a las tendencias pedagógicas que en distintos momentos históricos desde la creación de la carrera de Ciencias de la Educación, establecieron alianzas y afrontaron disputas en sus intentos por hacer primar sus concepciones en la formación de los docentes y de licenciados. Una profundización de sus alcances, nos condujo a pensar que hay una cierta correlación entre ellas y la implementación de los cuatro primeros planes de estudios. De ahí que establecimos algunos acercamientos entre tendencias y planes de estudios que nos resultaron altamente beneficiosos para el análisis y la comprensión de los distintos períodos que de tal conjugación surgieron, ellos son: la coexistencia armoniosa entre espiritualismo y desarrollismo pedagógicos (Plan de estudios 1959); los enfrentamientos entre el tecnocratismo y posturas críticas sobre la educación (Plan 1970); la complementariedad del tecnocratismo y el espiritualismo pedagógicos (Plan de estudios 1978); y la reivindicación del paradigma cientificista enfrentado al resurgimiento de las teorías críticas en educación (Plan de estudios 1986) [Lo concerniente al Plan 2000 y la introducción de políticas tecnocráticas fue expuesto a manera de hipótesis a ser indagada en profundidad en otra investigación].

Destacamos en ese recorrido que el tecnocratismo de los setenta se alió con sectores tradicionales católicos, mientras que los liberales lai-

cos estuvieron más próximos a los críticos. El año 1971, fue significativo en la eclosión de esas pugnas. Advertimos cómo durante la dictadura militar obligadamente desaparecen las teorías críticas y se complementan las visiones espiritualistas y tecnocráticas, reeditando una coalición ya demostradamente fructífera en otros tiempos y lugares. Por último, señalamos que la reaparición de las posturas críticas en la normalización universitaria ocupó un lugar contra hegemónico, frente a una triunfante postura pedagógica psicologicista y tecnocrática que – agregamos ahora– habría de ir reduciendo su poder hacia finales del siglo en cuanto al control hegemónico de las definiciones curriculares.

El itinerario realizado permitió también un rápido relevamiento de la introducción cada vez más significativa de la corriente tecnocrática tomando como punto de partida, hacia 1960, su introducción –no confrontativa– de los postulados desarrollistas a la vez que siendo aceptada, bajo ciertas condiciones, por el espiritualismo reinante. Y a fines de esa misma década su decidida incursión a través de su énfasis en una planificación global impregnada de apoliticismo y presunta cientificidad, para lo cual desafió la férrea oposición de las corrientes críticas y espiritualistas laicas y se alió con sectores tradicionales católicos. Esa alianza continuó durante la dictadura militar y se mostró allí en una nueva versión por la que reduce sus formas al planeamiento institucional escolar y a una didáctica y curriculum des-teorizadas y descontextualizadas. Después de 1983, se enfrenta con las resurgentes corrientes críticas adoptando ahora la forma de una psicopedagogía de carácter individualista fiel a la tradición positivista y dando cabida también a las nuevas tecnologías educativas.

En la década del noventa, la tecnocracia educativa se incorporaría centralmente por fuera de lo específicamente curricular, como parte de una política cultural de características neoliberales, tendiente a alterar los ámbitos y actores universitarios mediante la incorporación de nuevos valores como los de competitividad e individualismo.

El rasgo común de las pedagogías tecnocráticas en todos estos años parecería ser su desarraigo del tiempo y del espacio histórico. Sin embargo, al igual que ocurre con las tendencias espiritualistas, sus aparentemente abstraccionismos en ciencia, filosofía, política, no son independientes del mundo real, ya que se ubican ideológicamente del lado de los intereses económicos y sociales de su clase de pertenencia.

A ese rasgo camaleónico de las pedagogías tecnocráticas, habría que agregarle el reconocimiento de su presencia a lo largo de toda la historia de la carrera, con esa modalidad de presentarse a la vez como una y múltiple. En otras palabras, más allá de una concepción eficientista que permanece incólume, en cada momento histórico-institucional se mostró con diferentes signos. Y que a lo largo de los años esta tendencia de corte funcionalista tuvo que promover alianzas con pedagogías espiritualistas de cuño conservador y católico y afrontar contiendas –con teorías críticas– en sus intentos por ocupar un lugar hegemónico.

Por último, en este recorrido por la complejidad de los procesos históricos institucionales, se volvió sumamente dificultosa la tarea de intentar reconstruir la trama significativa de las tendencias pedagógicas cuyos elementos a veces dispersos, a veces condensados, transitaban en contextos específicos a la vez que circulaban en la dinámica histórica. Como ya lo señalamos, se ha intentado solo una aproximación al problema, que sería deseable se amplíe y profundice en nuevas investigaciones.

Bibliografía

- Agudo de Córscico, M. C., Compagnucci, E., Filipponi, E., Gurini, S., Guzner, G., Malis, G., Nassif, R., Perelstein de Braslavsky, B., Tedesco, J. C., Pena de Lezcano, M., y Silber, J., «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación». En *Revista de Ciencias de la Educación*, IV, 11, abril de 1974, (pp. 55-58).
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen.
- Saviani, D. (1982). «Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina». *Revista Argentina de Educación*, II, 3.
- Díaz Barriga, A. (1990). «Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía». En: *Seminario de formación de profesionales de la educación*. México: UNESCO-UNAM.
- García Hoz, V., (1985). *Educación personalizada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Docencia.
- (1980). *Una pauta para la evaluación de los centros educativos*. Madrid: Docencia.
- (1980). *Un sistema integrado de objetivos de la educación*. Madrid: Docencia.
- (1981). *Predicción y evaluación personalizada*. Madrid: Docencia.
- Gimeno Sacristán, J. (1984). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Kauffman, C. y otros, (2000). *Dictadura y educación. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2003). *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nassif, R. (1984). «Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)». En:
- Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J.C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. (pp. 53-102). Buenos Aires: Kapelusz.

- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Silber, J., Elías, M. E. y Ciappina, C. (1993). «El pasaje de la formación de maestros desde el nivel medio al superior en la Provincia de Buenos Aires». Dirección de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Escuelas.
- Silber, J., Paso, M. y otros (1986). «La carrera de Ciencias de la Educación durante el período 1974-1982 en la Universidad Nacional de La Plata». En *Encuentro de educadores para un mundo mejor*. La Habana, Cuba, del 27 al 31 de enero de 1986.
- Silber, J., Paso, M. y Garatte, L. (2002). «El currículum de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante la última dictadura militar: una mirada pedagógica». *Primer Coloquio Historia y Memoria. Perspectivas para el abordaje del pasado reciente*.
- Silber, J., Paso, M., Marano, G., Barcia, M., y Catino, M. (1997). «Formación del pedagogo. Aportes epistemológicos para la configuración de un eje pedagógico». Trabajo presentado al XIII Encuentro de carreras de Ciencias de la Educación. Córdoba, 15, 16 y 17 de mayo de 1997.
- Southwell, M. (1997). «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo». En Puiggrós, A. (dirección). *Historia de la Educación en Argentina*, VIII. Buenos Aires: Galerna.
- (2003). *Psicología experimental y Ciencias de la Educación*. La Plata: Edulp.
- (2003). «Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata». En Kaufmann, C. *Universidad y Dictadura*, II. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Urquiza, F. C. (2006). «Las transformaciones de la iglesia argentina: del concilio vaticano a la recuperación democrática». En <www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php>. Universidad Nacional del Centro.
- Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires, Galerna.

CAPÍTULO II

La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación

*Julia Silber, Paula Citarella, Maximiliano Fava
y María Noelia García Clúa*

Este trabajo aspira a revelar discursos y prácticas de índole autoritaria que en el plano educativo, fueron instrumentados en la Universidad Nacional de La Plata, en su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y específicamente en el Departamento de Ciencias de la Educación¹, en una época poco estudiada de la carrera de Ciencias de la Educación, que es la que transcurre desde fines de 1974 hasta marzo de 1976. Sin embargo, hacia el final de la exposición extendimos ese período agregando algunas consideraciones acerca de sus continuidades con la dictadura militar. Nuestra hipótesis es que en este momento y en términos de política pedagógica en la Universidad, el impulso de romper con el pasado inmediato provocó, entre otras consecuencias, inmovilizaciones y retrocesos en los estudios educativos. En efecto, las modificaciones producidas en el ámbito del Departamento, expresadas en nuevos discursos y nuevas prácticas pedagógicas, se instituirían en antecedentes preparatorios del resquebrajamiento más vasto y sombrío acaecido a partir de la instauración de la dictadura militar. De donde adquiere sentido la denominación «predictatorial» –con relación a la dictadura militar– en tanto

¹ En adelante UNLP, FaHCE y DCE respectivamente.

esa etapa está cargada de significaciones ideológicas que dan cuenta de importantes continuidades entre ambos momentos históricos.²

Para poder comprender lo acontecido en el DCE en el período en cuestión, creemos necesario hacer referencia en un nivel más general, a las repercusiones que en esta casa de estudios tuvieron las políticas universitarias a partir de 1973, con la asunción de Héctor J. Cámpora como presidente de la Nación y –en lo que corresponde al período objeto de estudio– a la presidencia de Isabel Martínez de Perón. La necesidad de presentar la más amplia información a la que hemos accedido de manera que proporcione datos de interés para la realización de estudios posteriores, nos ha conducido a la decisión de exponer en forma de relato y con detalles de orden legal y administrativo, ciertos hechos acaecidos en este momento histórico.

Con relación al DCE se analizan algunas cuestiones que muestran manifestaciones de esas políticas en ese ámbito, tales como la renovación del plantel docente y de los programas de estudios. Sobre esos temas se avanza en el último punto cuando mostramos algunas evidencias acerca de su continuidad durante la dictadura militar.

La realización de esta tarea investigativa, conllevó el estudio de bibliografía especializada en la época, documentos institucionales y curriculares –principalmente resoluciones y legajos de profesores, planes y programas de estudios existentes en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante FaHCE)³ así como datos recogidos del diario *El Día* de la ciudad de La Plata. También fueron relevados testimonios de quienes en ese momento eran partícipes de la carrera en distintos desempeños (funcionario a cargo del Departamento, docentes y alumnos).

Algunas referencias al contexto

El 25 de mayo de 1973 asumió la presidencia constitucional Héctor J. Cámpora. Siguiendo a Luis Alberto Romero (2001) pueden reco-

² Un estudio realizado con relación a este período en la Universidad del Comahue, plantea la necesidad de recategorizar el período que en las producciones académicas se inician en 1976, adelantándolo a los inicios de 1975.

³ Constituyó un arduo trabajo poder hallar algunos documentos de la época, especialmente en el caso de los programas, situación que aunque limitó el análisis, no lo imposibilitó.

nocerse dos concepciones del peronismo propias de los años que van de 1973 a 1976. La primera, encontró arraigo en quienes se agregaron tardíamente a este movimiento, incorporando una crítica radical de la sociedad que puede ser sintetizada en las consignas «liberación o dependencia» y «la patria socialista» (presidencias de Cámpora y de Juan Domingo Perón; ministro de Educación: Jorge Alberto Taiana). La segunda se apoyaba en la concepción nacionalista y distribucionista que fue propia del peronismo tradicional y que adhirió a un estilo político autoritario y profundamente anticomunista, siendo liderada por una parte del sindicalismo y los grupos de extrema derecha, bajo la consigna «la patria peronista» (presidencia de Isabel Martínez; ministro de Educación: Oscar Ivanissevich). En este escenario puede señalarse que el rol que la universidad argentina adquirió dentro del proyecto de país impulsado por el gobierno, no estuvo exento de una lucha de poder más general, ligada a los distintos grupos que conformaban el movimiento peronista.

Una de las primeras medidas adoptadas por Cámpora a nivel educativo fue la intervención de las universidades el 29 de mayo por Decreto 35/73. En él se aludía a la necesidad de poner a las universidades nacionales al servicio del pueblo dentro de un objetivo más amplio de liberación nacional.

Casi un mes más tarde del ascenso del nuevo gobierno, Perón retornó al país para ocupar el 12 de octubre de ese mismo año y por vía electoral, la presidencia de la nación. En su gabinete hubo cambios de ministros, aunque Taiana se mantuvo en el cargo colaborando en el proceso de reconstrucción universitaria iniciado en la época de Cámpora. Durante su gestión se sancionó la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales N.º 20.654 del 14 de marzo de 1974, conocida como «Ley Taiana». Se preveía que una vez promulgada, el Poder Ejecutivo Nacional designase a los rectores de todas las universidades nacionales.⁴

⁴ En el artículo 57 se dice que «Estos y los decanos o directores de unidades académicas que ellos nombren, tendrán funciones normalizadoras, entendiéndose por tales las propias, más las del consejo superior en el primer caso y del consejo directivo en el segundo. La normalización a que se refiere este artículo, se cumplirá en el plazo de un año, prorrogable por otro plazo no mayor de ciento ochenta días si las circunstancias así lo hicieren necesario».

Luego de la muerte de Perón acaecida el 1° de julio de 1974, asumió como presidente su esposa Isabel Martínez, hasta ese momento vicepresidenta de la Nación. La desaparición de Perón acrecentó la lucha entre los distintos sectores del peronismo que venían pugnando por aparecer representativos de lo que legítimamente podía identificarse como peronista. Esa disputa se agudizó con la aparición de grupos parapoliciales ligados a la derecha del partido que perpetraron acciones de secuestros y fusilamientos a partir de la segunda mitad del año 1974.

En agosto de ese año se conformó el nuevo gabinete y el ministro de Educación Taiana fue reemplazado por el médico Oscar Ivanissevich. Su nombramiento tuvo como objetivo político la restauración del orden, especialmente en el ámbito universitario. Al respecto Romero afirma que «las Universidades fueron entregadas para su depuración a sectores de ultra derecha» (Romero, 2001: 202). Ivanissevich, debió enfrentarse con estructuras y políticas universitarias implementadas por Taiana, por lo que volvió a ponerse en cuestión la necesidad de intervenirlas con el fin de destituir a los rectores normalizadores con tendencias de izquierda afines al ex ministro y de nombrar nuevos interventores. Fundamentando la medida en las causales previstas en la Ley N.º 20.654, artículo 51⁵, el gobierno de Isabel Perón dio comienzo a sucesivas intervenciones de universidades nacionales.

El 10 de septiembre, el ministro Ivanissevich manifestó en un discurso: «El país está en una conjura internacional que moviliza a los estudiantes al tumulto» (*El Día*, 11 de septiembre de 1974). Asimismo manifestó que el Estatuto Docente es la causa del conflicto en la docencia y se mostró a favor del ingreso restringido en las universidades (*El Día*, 11 de septiembre de 1974). Estas y otras declaraciones del ministro profundizaron las diferencias con los gremios docentes. En un comunicado del 12 de septiembre, CTERA censuró el discurso del ministro y convocó a un paro por 48 horas, incluido el nivel universi-

⁵ Artículo 51. Las Universidades pueden ser intervenidas por el Poder Ejecutivo, por tiempo determinado y por las siguientes causales: a) Manifiesto incumplimiento de la presente ley. b) Alteración grave del orden público. c) Conflicto insoluble dentro de la Universidad. d) Subversión contra los poderes de la Nación o conflicto grave de competencia con otros organismos equivalentes, esto último, previo informe de autoridad universitaria.

tario. La discusión por esos días, en torno a la necesidad de cerrar de inmediato las universidades consideradas más «conflictivas», se fue materializando a través de sucesivas intervenciones que tuvieron su comienzo cuando el 17 de septiembre, el Poder Ejecutivo Nacional intervino la Universidad Nacional de Buenos Aires y designó al Dr. Eduardo Ottalagano como interventor.⁶

Los tiempos se tornaron más tumultuosos en el país y unos días antes de que el Senado aprobara la Ley Antisubversiva, destinada a reprimir las actividades guerrilleras y a quienes las divulguen (*El Día*, 27 de septiembre de 1974) el ministro Ivanissevich exhortó a «dejar las ideologías y las prácticas sustentadas por la izquierda» (*El Día*, 23 de septiembre de 1974). El quiebre producido a nivel general en la política argentina con la asunción de Isabel Perón y un ministro de Educación de marcada tendencia hacia la ultraderecha, y el comienzo del proceso de intervenciones universitarias, tuvo en la Universidad Nacional de La Plata sus propias particularidades.

La ruptura producida en octubre de 1974

Durante la gestión de Taiana, los interventores y los posteriores rectores normalizadores de la UNLP, habían sido personalidades afines a la postura del ministro. En mayo de 1973 había asumido como delegado interventor en la UNLP, el Dr. Rodolfo Mario Agoglia quien continuó en ese cargo hasta febrero del año siguiente.⁷ Lo sucedió Luís María Álvarez como interventor sustituto hasta la asunción, el 1º de abril de 1974, de Francisco Camperchioli Masciotra como rector normalizador.

A mediados de septiembre, la Asociación de Trabajadores, Docentes e Investigadores de la Universidad de La Plata publica una solicitada pidiendo el cese de la intimidación contra los trabajadores

⁶ Ese debate se desarrolló a partir de varios hechos de violencia registrados en días anteriores: el estallido de una bomba en el fichero de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (*El Día*, 3 de septiembre de 1974); y el atentado contra el Rector Raúl Laguzzi, que dejó como saldo la muerte de su bebé de cuatro meses (*El Día*, 8 de septiembre de 1974).

⁷ Resolución UNLP 60 del 19-2-74.

de la educación y la renuncia del ministro Ivanissevich (*El Día*, 5 de septiembre de 1974).

Por esos días varios funcionarios de la UNLP –incluyendo el rector– denunciaron haber sido objetos de amenazas telefónicas de parte de la denominada Triple A –Asociación Anticomunista Argentina⁸ (*El Día*, 2 de octubre de 1974)–, amenazas que se concretaron el aciago día 8 de octubre, cuando secuestraron y asesinaron a dos funcionarios nombrados durante la gestión de Taiana: Rodolfo Francisco Achem (secretario de Supervisión Administrativa de la UNLP) y Carlos Alberto Miguel (director del Departamento Central de Planificación de la Universidad –DECEPLA–. Este atentado dio lugar a diferentes reacciones por parte de diversos sectores. Mientras que la regional La Plata de la Agrupación de Universidades Nacionales (AUN) expresó que «*estos ataques apuntan a crear desconcierto y originar la respuesta activa de los tres claustros para sentar así las condiciones propicias para la intervención y el cierre de la Universidad*» (*El Día*, 9 de octubre de 1974), la comisión directiva de la Asociación de Trabajadores de la UNLP (ATULP) dispuso la suspensión de las actividades en las facultades y establecimientos dependientes, cese de tareas que se extendería «*hasta que el gobierno nacional garantice la posibilidad de trabajo y funcionamiento en el ámbito universitario*» (*El Día*, 9 de octubre de 1974) posición que obtendría una amplia adhesión.

Los asesinatos de Achem y de Miguel en la UNLP generaron la renuncia del rector normalizador C. Masciotra. Luego de la última resolución firmada por Camperchioli Masciotra y Achem el 4 de octubre (Res. Consejo Superior⁹ 925/74) ya no se emitieron otras hasta el 21 de noviembre, circunstancia que refleja hasta qué punto se impuso el cese de tareas. Según lo publicado en el diario *El Día* de La

⁸ La Triple A fue un grupo paramilitar de ultraderecha creada y estructurada en forma encubierta desde el Ministerio de Bienestar Social a cargo de José López Rega durante la presidencia de Isabel Martínez de Perón. Secuestró, torturó y asesinó durante la década de 1970 a delegados y representantes sindicales antiburocráticos, guerrilleros, políticos, abogados, sacerdotes, policías, artistas, incluidos sectores considerados de izquierda dentro del propio peronismo. En un informe realizado en el año 2003 y citando fuentes fidedignas, aparecen 685 personas con sus nombres y apellidos asesinadas por la Triple A.

⁹ En adelante CS.



Plata el 10 de octubre de 1974, el rector normalizador renunció al día siguiente del asesinato de Achem y Miguel, o sea el 9 de octubre.

Sin embargo, en las resoluciones se asentó su renuncia con fecha 22 de octubre.

A través de un comunicado, la Federación Universitaria de La Plata solicitó la inmediata reapertura de las facultades y dependencias, que se garantizara la condición de alumno regular de todos los estudiantes, su integridad física y la investigación de los atentados producidos, el cese de la ola terrorista en la Universidad y en el país, y la normalización democrática de las universidades (*El Día*, 12 de octubre de 1974).

Días más tarde en una solicitada denominada «ATULP al pueblo», la asociación denunció el asesinato de Achem y Miguel y anunció que a partir del 8 de octubre, todo lo ocurrido en la Universidad era responsabilidad de las autoridades que se habían hecho cargo de la misma (*El Día*, 20 de octubre de 1974).

El cese de actividades producido tras las muertes de los funcionarios se fue prorrogando, semana tras semana, hasta el 30 de noviembre.¹⁰ Durante ese lapso se pudo observar, en las resoluciones aprobadas en la FaHCE, desprolijidades tales como anotaciones hechas a mano y no salvadas, así como otras reiteradas y con distintos números. Se evidenciaba así –aun en el ámbito administrativo– el desorden al que se había llegado. El desconcierto generado y las reacciones de los distintos sectores de la Universidad fueron justificación necesaria para su intervención. Por Decreto 1468 del Poder Ejecutivo Nacional con fecha 15 de noviembre de 1974, se intervino la UNLP hasta el 31 de diciembre de 1974 y se nombró a Pedro Arrighi como interventor.

A partir de esos asesinatos, comenzó un nuevo período, tumultuoso y confuso, que dan la clave para entender lo que sucedió después: las facultades de la UNLP experimentaron un largo tiempo de cese de actividades –más largo de lo que al principio se previó– puesto que se fue prorrogando de lunes en lunes, conforme iban ocurriendo los hechos.

¹⁰ Resolución CS 4/1974: «Se prorroga el cese de actividades académicas y administrativas hasta el 30/11/74».

A partir de su asunción, Arrighi dispuso la total limpieza de las instalaciones en un lapso de ocho días, contados a partir del 22 de noviembre, con el fin de eliminar carteles y leyendas de todas las paredes interiores y exteriores de los edificios de la UNLP (Res. CS 2 del 21-11-74). Las actividades académicas y administrativas se suspendieron hasta el 30 de noviembre (Res. CS 4 del 21-11-74). En efecto, las unidades académicas se reabrieron en el mes de diciembre para tomar exámenes¹¹. Más adelante, en la Resolución 104 del 12 de diciembre de 1974 del Consejo Superior se menciona «*Disponer por esta única vez, que las Facultades y demás establecimientos de enseñanza superior deberán implementar las medidas necesarias para la recuperación de los Trabajos Prácticos y la regularización de los alumnos condicionales, durante el lapso comprendido entre el 1° de marzo y el 30 de abril de 1975*».

Como notas destacadas del clima universitario de finales de 1974 podemos apuntar la prohibición de actos o asambleas en los recintos universitarios (Res. CS 13 del 22-11-74); el establecimiento expreso de que los centros de estudiantes se limiten a la defensa de los alumnos en «un marco de respeto y dignidad, prohibiéndose la realización de todo tipo de actividad política u otro accionar» que implique el proselitismo partidario o de ideas antidemocráticas (Res. CS 49 del 29-11-74); y la decisión de dejar sin efecto «todas las modificaciones introducidas a los planes de estudio de las Facultades y demás establecimientos de enseñanza superior» durante el período comprendido entre mayo del '73 y el 21 de noviembre del '74 (Res. CS 11 del 7-1-75).

También en el mes de noviembre se aceptaron «retroactivamente» todas las renunciadas presentadas con motivo del asesinato de Achem y Miguel (Res. CS 18 del 22-11-74), que fueron renunciadas masivas como es el caso de todos los miembros del DECEPLA, decanos y secretarios de Asuntos Académicos de varias facultades, así como jefes de Departamentos (Res. CS 18 del 22-11-74).

¹¹ El 21 de noviembre de 1974 por Resolución 6 del Consejo Superior «Se establecen 2 llamados para el turno de exámenes de diciembre que tendrán lugar el 1º llamado en la semana del 9 al 14 de diciembre inclusive, el 2º llamado los días 18, 19, 20, 21 y 23 de diciembre».



Asimismo se declaró «en comisión» a todo el personal designado entre mayo del '73 y noviembre del '74, suspendiendo sus servicios, lo que fue expresado oficialmente como respondiendo a disposiciones administrativas del Poder Ejecutivo¹² pero, para quienes vivieron esa época, claramente por motivos políticos. Lo mismo ocurrió al día siguiente, con la Resolución que limita al 31 de diciembre de 1974, las designaciones del personal docente interino en todas las dependencias de la Universidad, en este caso apelando a la Ley N.º 20.654, «Ley Orgánica de las Universidades Nacionales», sancionada el 14 de marzo de 1974 (Res. CS 24 del 22-11-74).¹³

A noventa días de su gestión, Arrighi reseñó en una entrevista periodística las tareas cumplidas, formulando críticas y serios cargos a la administración anterior.¹⁴ Entre los dichos, el rector afirmó que «desde la Presidencia de la Universidad se dirigió inteligentemente una ingeniosa penetración marxista», y habló de «despilfarro administrativo» (*El Día*, 27 de febrero de 1975).

Asimismo criticó el cometido que cumplía Radio Universidad, manifestando que era utilizada para la difusión de propaganda subversiva y como medio de alertar a insurrectos de otras provincias

¹² Por Resolución 23/74 se resuelve declarar «en comisión» hasta el 31 de diciembre de 1974 al personal cuya designación se hubiese operado a partir del 25 de mayo de 1973 y hasta el 21 de noviembre de 1974, suspendiéndose la prestación de servicios de ese personal mientras dura tal situación de Revista. En los considerandos figura la vigencia del Decreto N.º 386 del PEN con fecha 26 de noviembre de 1973, en el cual se congelaron las vacantes del personal de la Administración Pública, lo que trajo como consecuencia la nulidad de las designaciones producidas a partir de esa fecha y hasta el presente, y la necesidad de darle de baja al personal que hubiese sido puesto en funciones en violación a esta norma legal vigente. Por esta Resolución también se crea una Comisión para el estudio de cada caso.

¹³ Meses después continuarían las medidas que afectarían al conjunto de la docencia argentina. Por Resolución N.º 352/75 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación «será declarado ilegal» todo movimiento de fuerzas que se realice por el personal docente de todo el país. La medida, fechada el 18 de marzo, señala «que se ha tomado conocimiento de la existencia de un movimiento destinado a propiciar la realización de medidas de fuerza entre el personal docente, auspiciadas por núcleos no reconocidos gremialmente por el Ministerio de Trabajo» (*El Día*, 21 de marzo de 1975).

¹⁴ Resulta significativo que en la Resolución que dispone la designación que cubrirá la vacante del secretario de Supervisión Administrativa (Res. CS 10/1974) no se hace ninguna alusión a los motivos que ocasionaron la vacante (asesinato de Rodolfo Achem).

de posibles procedimientos en la lucha antissubversiva. Por ello se tomó la decisión desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de que la misma emita en cadena con Radio Nacional. Las declaraciones fueron formuladas al diario *El Día*, en las que hizo alusión, además de las medidas ya mencionadas, de otras adoptadas en esos meses: la «creación de la comisión asesora del rectorado para que formule la política educativa de la Universidad; dejando sin efecto las promociones del personal no docente al 31 de diciembre de 1974; anulación de 127 designaciones efectuadas en el Comedor Universitario entendiéndose que solo respondían a motivaciones de carácter político; y derogación de la ordenanza por la cual se creaban becas de iniciación científica para estudiantes». En reunión del Consejo Superior a principios de 1975, Arrighi informó acerca de los logros obtenidos:

hoy tenemos una Universidad normalizada prácticamente como lo hemos soñado tantas veces, donde se trabaja con eficiencia, se actúa con todo respeto y en donde se está imponiendo el principio de acatamiento a las órdenes superiores [...] debemos continuar trabajando sin descanso y con la misma responsabilidad con la que hemos hecho hasta ahora para entregar una Universidad jerarquizada a las futuras autoridades. La Universidad debe ser un centro de Altos Estudios, donde prive el interés de la patria y no de grupos o sectores determinados. (*El Día*, 1 de marzo de 1975)

El rector solicitó a los delegados interventores pongan término a la brevedad los trabajos de limpieza en las facultades para que el 17 de abril, fecha de iniciación de las tareas docentes «*hagan desaparecer totalmente las leyendas agraviantes que todavía persisten en algunas casas de estudio*» (*El Día*, 1 de marzo de 1975). Asimismo les recomendó trabajar intensamente para la formación de los cuadros de futuros profesores, ya que «*lo importante es formar un cuerpo de docentes que tengan mentalidad argentina y que piensen como argentinos, estando al servicio de las grandes causas nacionales*» (*El Día*, 1 de marzo de 1975). Por Resolución 12 del CS del 7 de enero de 1975 se dispuso «autorizar a los Sres. Delegados Interventores en las distintas Facultades y demás dependencias de la Universidad, para que formulen las propuestas de designaciones del personal docente

interino, a efectos de llenar los cargos vacantes existentes al día de la fecha, los que serán cubiertos por Resolución de la Universidad».¹⁵

Con respecto a los centros de estudiantes, se dispone su clausura en todas las unidades académicas teniendo como antecedente lo ocurrido en los centros de la FaHCE y de la Facultad de Medicina. El día 6 de marzo de 1975, por Resolución 204 del Consejo Superior se resuelve: «1° clausurar el Centro de Estudiantes de la FaHCE. 2° Prohibir las actividades dentro del Centro de Estudiantes. 3° Dar intervención a las autoridades federales. 4° Destacar la actitud antinacional del Centro de Estudiantes de la FaHCE de la UNLP por servir con su actividad a intereses extranacionales. 5° Dejar expresamente establecido que la reiteración de hechos de esta naturaleza dentro del ámbito de los Centros de Estudiantes existentes en las distintas Unidades Académicas de esta Universidad dará lugar, sin más trámite a la prohibición del funcionamiento de la totalidad de los mismos dentro de la UNLP, como así también a la clausura de sus respectivos locales». Solo dos días después se clausuran todos los centros de estudiantes de la UNLP, decisión tomada por Arrighi luego de los hechos registrados el día anterior en la Facultad de Medicina en donde se practicaron detenciones. En efecto, la Resolución 213 del Consejo Superior del 1 de marzo de 1975 establece

Visto la Comisión de graves hechos que en el día de la fecha alteraron la fiesta popular de colación de grado y entrega de diplomas a los egresados de la Facultad de Ciencias Médicas y considerando lo dispuesto en el art. 5° de la Res. del CS N.° 204, se resuelve: 1° Prohibir el funcionamiento de todos los Centros de Estudiantes de las distintas Unidades Académicas de esta Casa de Estudio, disponiéndose la clausura de los mismos. 2° Dejar expresamente establecido que la repetición de

¹⁵ Se pudo comprobar que la cantidad de resoluciones de la universidad se quintuplican, llegando a ocupar, en términos de números de libros de resoluciones, seis tomos. Lo que no constituye un detalle menor ya que desde la nueva intervención, las decisiones de las distintas facultades estuvieron sujetas al aval del rector en lo que a altas y bajas de su personal se refiere. Así pues, en la FaHCE, se observa que todas las resoluciones de esta época están enunciadas en términos de propuestas al Consejo Superior («se propone la designación...», «se propone la reincorporación...», «se propone al rectorado la limitación...»).

hechos como el señalado en el ámbito de las Facultades e Instituciones que integran la Universidad, dará lugar a la inmediata clausura de la respectiva Unidad Académica.

Días más tarde, en una solicitada publicada por el diario *El Día*, las autoridades de la UNLP denuncian la reiteración de ataques al patrimonio físico de la UNLP, advierten sobre las sanciones establecidas en el Código Penal y declaran:

ASPIRAMOS: Al orden: que posibilite la enseñanza y el estudio.
A la paz: que permita la convivencia fraternal de toda la familia universitaria.

Al ejercicio de la autoridad: que marque a cada uno sus responsabilidades, indique su lugar en el diario quehacer y exija su cuota de contribución al bien común.

A la jerarquía: que signifique respeto a los valores del espíritu y acatamiento a la capacidad superior. (*El Día*, 22 de marzo de 1975)

Discursos y prácticas en el Departamento de Ciencias de la Educación

A principios de diciembre se designó a la Dra. Haydée Enriqueta Frizzi de Longoni como delegada interventora de la FaHCE, y a su hijo Guido Augusto Longoni y a Miguel Ángel Montezanti como secretarios de Asuntos Académicos.¹⁶

Las medidas tomadas tanto en el ámbito de la FaHCE como en el DCE fueron totalmente congruentes con las resueltas en la Universi-

¹⁶ Resoluciones CS 53 y FaHCE 793 del 2 de diciembre de 1974, respectivamente. Por Resolución 18 del 21 de noviembre de 1974 se había aceptado con efecto al 8 de octubre de 1974 (recordemos que es la fecha de los asesinatos de Achem y Miguel) las renunciaciones presentadas por los funcionarios y docentes de las facultades, institutos y dependencias que se mencionan seguidamente: «de Humanidades: La decana Carmen Josefina Suárez Wilson de Diez, el secretario de Asuntos Académicos Alberto R. Laria...» La designación de la Prof. Longoni llega hasta el 8 de septiembre de 1975, cuando por Resolución 55 se resuelve: 1º Aceptar la renuncia presentada por la Dra. Haydée Enriqueta Frizzi de Longoni al cargo de delegada interventora de la FaHCE. Entre los considerandos se alude a la designación de la Dra. en funciones de alta responsabilidad en el Ministerio de Cultura y Educación y se designa decano normalizador al Prof. Carlos Ruiz de Arcaute.



dad: la expulsión de docentes y la designación de otros y la proscripción de actividades políticas, incluido como ya vimos, el cierre del Centro de Estudiantes.

Por Resolución 18 del CS del 21 de noviembre de 1974 se resuelve aceptar, con efecto al 8 de octubre de 1974, las renunciadas por el hasta entonces jefe del DCE, Héctor Oscar Mendes, y por su secretaria, Griselda Malis. A partir del 1° de abril de 1975 se designa con carácter «ad-honorem» en el cargo de jefe del Departamento de Ciencias de la Educación, a la Prof. María Lilia Merzdorf¹⁷ (Res. FaHCE 576/75 del 24-4-75). Durante su gestión, que duró hasta marzo de 1976, fueron sus secretarías Alicia Mabel Gellert, Martha Campayo de Galaburri y Graciela Amparo Ricciardi. Nos decía la Prof. Merzdorf refiriéndose a su ingreso en el Departamento:

Era como entrar en un lugar donde los cargos no tenían cobertura, que si vos me preguntás que pasó en el '74 no sé, yo entré en un lugar que estaba vacío, y había un retrato de Eva Perón, en el despacho, una Eva muy agresiva que yo dije... soy peronista, no es Evita, pertenezco a un peronismo muy especial que tiene que ver con mi historia, con mi origen, nací en el cuarenta soy de origen humilde, si no hubiese sido peronista hubiese sido una desclasada, nací con la revolución peronista.

Algunas medidas promovidas y realizadas por el DCE en este período podrían considerarse como una toma de posición categóricamente definida tanto con relación a los conflictos sociales del momento como a la situación interna del Departamento. En este segundo aspecto, la disposición más significativa tuvo que ver con la destitución de docentes de todas las jerarquías y la selección de nuevos, lo que traería como consecuencia nuevos programas y una nueva concepción de la formación pedagógica. Entendemos que el conjunto de medidas fue preparando el camino para lo que acaecería meses más tarde durante la dictadura, pero en estos momentos las voces de resistencia aún no se acallarían. Aunque los centros de estudiantes se die-

¹⁷ María Lilia Merzdorf es profesora de Ciencias de la Educación recibida en esta universidad. Actualmente se desempeña como directora de la Escuela Primaria N.º 2 de la ciudad de Berisso.

ron por «cerrados», la actividad política y de militancia de los estudiantes no concluyó, por lo que el desempeño del plantel docente constituido, no resultó tan cómodo como ocurriría posteriormente en la dictadura ya que como vimos, aún las fuerzas opositoras continuaban operando a través de enérgicas reacciones: «En 1975 un profesor tomó examen con dos policías, perros y tenía un ojo en compota [...] dijo que había sido víctima de un ataque» (entrevistadas 2 y 3, ambas ingresaron en 1972 y egresaron en 1976 y 1977 respectivamente).

Cuestiones de orden organizativo como la continuidad o no de las clases y la toma de exámenes, reflejaron con claridad la problemática política que se estaba viviendo. En tanto pueden considerarse las primeras manifestaciones de ese clima, expondremos en primer lugar lo relativo a esos aspectos.

Testimonios de alumnos de la época refieren que los estudiantes del interior volvieron a sus casas luego del cierre dispuesto en octubre, regresando en diciembre para concluir sus cursos o para rendir exámenes ante los auxiliares docentes con un programa especialmente propuesto por las cátedras o por quienes quedaran en ellas a tal efecto. Libretas en las que se asientan cuatro o cinco materias aprobadas en pocos días nos hablan de la necesidad de la gestión, en concluir una etapa para iniciar una nueva. En una libreta de estudiantes que nos proveyó una entrevistada, se pudo corroborar que rindió en el mes de diciembre de 1974 las siguientes materias: Antropología Cultural y Capacitación en Italiano, el día 9; Pedagogía Especial, el 13; Didáctica General, el 18; Didáctica Media y Superior, el 19; Sociología General, el 27 (*entrevistada 1*). Aunque aseguró que no fue necesario realizar un mayor esfuerzo dado que eran suficientes «dos hojas para rendir cada examen».

El mes de diciembre no alcanzó para cumplir esa meta por lo que el Consejo Superior prorrogó esas medidas decidiendo «que las Facultades y demás establecimientos de enseñanza superior deberán implementar las medidas necesarias para la recuperación de los Trabajos Prácticos y la regularización de los alumnos condicionales, durante el lapso comprendido entre el 1° de marzo y el 30 de abril de 1975»¹⁸.

¹⁸ Resolución CS 104/74.

Más allá de esas medidas, el cierre y la posterior apertura de la Facultad no llevó a la normalidad en el dictado de las clases durante el año '75. Más aún se habló de la intencionalidad de no dar clases durante un período indefinido, en tanto se entendía que beneficiaba al clima de tranquilidad en la Facultad. Así, se fue prologando una situación claramente irregular:

Entrevistado. —Yo puse un cartel —un cartelito así chiquito—, escrito con marcador, que decía: '(materia x): clase inaugural tal día, aula no-sé-cuánto' en el subsuelo que recién se inauguraba. Y ponía también inscripción en los trabajos prácticos. Pero la estrategia era tener la Facultad vacía, que no empiecen las clases. No dar clases, para que no haya lío. Supongo que el tiempo más largo que se pudiera... Di la primera clase e inmediatamente vino la cuestión de la renuncia, la misma semana. Me la pidieron. En ese momento no teníamos conciencia que cualquier cosa que nosotros hacíamos era sabida, era registrada. Pegar carteles, panfleteadas...

Entrevistador. —*Si dijiste que el '74 era un hervidero, ¿el '75 era...?*

Entrevistado. —Era un... cementerio. (Testimonio de un profesor)

La situación de los docentes: expulsiones y nuevas designaciones

La expulsión de docentes se inició en diciembre de 1974 con la ya mencionada Resolución del CS del 24 de diciembre de 1974 que produjo la limitación de auxiliares docentes interinos, que fueron prácticamente la totalidad.¹⁹

En la primera mitad del año 1975, se produjo la expulsión de profesores titulares y adjuntos ordinarios de toda la Universidad a través de sucesivas resoluciones que dieron por concluidas sus tareas. En la

¹⁹ Algunos testimonios —y resoluciones— indican que la medida fue tomada para el conjunto del personal docente interino, pero que por lo menos para el caso del DCE, algunos de los docentes fueron convocados nuevamente, aceptando o no según los casos. No tenemos el dato de cuántos concursados había a la fecha pero no era habitual el llamado a concursos para auxiliares docentes por lo menos para el DCE.

carrera de Ciencias de la Educación, por aplicación del artículo 58 de la Ley N.º 20.654, fueron limitados en sus cargos:

- Ricardo Nassif que fue el primero en ser exonerado de su cargo como profesor titular con dedicación exclusiva de la cátedra Pedagogía el 25 de marzo de 1975 por Resolución CS 117/75.
- Guillermo Savloff, profesor titular de Sociología de la Educación (Res. CSU 452 del 10-4-75).²⁰ En la misma resolución se limitan a José Sazbon y Alfredo Pucciarelli, profesores adjuntos de Sociología General, materia incluida en el Plan de estudios 1970 del profesorado en Ciencias de la Educación vigente en ese momento.
- Beatriz Noemí Padula de Nassif jefe de trabajos prácticos, titular de la cátedra Psicología de la niñez y de la adolescencia el 7 de mayo de 1975 por Resolución CS 686;
- Norberto Fernández Lamarra, profesor titular de Política Educativa y Educación Comparada el 11 de julio de 1975 por Resolución CS 1341;
- Berta Perelstein de Braslavsky, profesora titular con dedicación de tiempo parcial de la cátedra Pedagogía Diferenciada el 11 de julio de 1975 por Resolución CS 1350;
- Juan Carlos Tedesco pidió licencia, la que fue aceptada por Resolución CS 724 el 26 de agosto de 1974.

Por otra parte, el artículo 58 de la Ley N.º 20.654 del 14 de marzo de 1974 señalaba que todos los cargos docentes designados por concurso o interinamente sean declarados en comisión y abiertos a concurso, quedando anulados los concursos que se encontraban en trámite.

De esta manera, el cuerpo docente en el año 1975 quedó constituido por profesores con el siguiente perfil: aquellos que venían trabajando con anterioridad a 1975 y que continuaron, los que se reincorporaron tras haber sido echados en 1955, y jóvenes recién recibidos.

- En el primer caso, profesores como Néstor Mazarello que venía siendo docente en gestiones anteriores, continuó dando clases tal como lo venía haciendo en las diferentes gestiones del DCE, lo que constituye un ejemplo al que podrían sumarse otros casos, de

²⁰ El profesor Savloff fue asesinado en las afueras de La Plata en enero de 1976. Previamente había sido secuestrado de su domicilio en La Plata e inmediatamente fusilado. Gran parte de sus bienes fueron saqueados.

que la carrera se desarrollaba antes de 1975, acogiendo diferentes posturas científicas e ideológicas.

- La reincorporación de docentes expulsados en 1955 fue posible haciendo alusión al artículo 60 de la Ley N.º 20.654 que decía: «A todos los docentes declarados cesantes por resolución expresa adoptada por la autoridad pertinente, desde septiembre de 1955 al 25 de mayo de 1973, derivada de razones políticas o gremiales, se les reconoce el grado académico que tenían al momento de su cesantía. A los docentes se les computará la antigüedad hasta el momento de la promulgación de esta ley, como si nunca hubieran sido cesantes, a los fines de los antecedentes a que se refiere el art. 9».

Con respecto a los profesores limitados en el '55 y ya fallecidos se resolvió:

1º) Dejar sin efecto las sanciones de separación de docentes fallecidos adoptadas por el Gobierno de Facto surgido en septiembre de 1955 y hasta el 1º de mayo de 1958. 2º) Restituirles el grado académico que ostentaban al momento de su separación, con carácter «Honorario y Post Mortem» (Res. CS 82 del 12-2-75).

- El tercer caso corresponde a los graduados recientes que accedieron a ser profesores:

Entrevistador. —¿Y cómo pasaste tan rápido de alumno a profesor?

R. —Y bueno, esas eran las cosas que hacía el peronismo... Era clarito: tenemos acá que copar porque no hay nadie. ¿Y a quién tenemos? A (x) Venga (x) Y así salía de rápido.²¹

Recordamos en este punto las palabras de la entonces jefe del DCE:

R. —Y bueno, algunos eran reincorporados, otros se acercaban, traían su curriculum; yo a nadie le pregunté si era o no peronista. Seguía mi estilo.

²¹ Testimonio de un profesor en 1975, designado como profesor adjunto interino el 1 de marzo de 1975 por Resolución 253/75. Se le acepta la renuncia el 11 de junio de 1975 por Resolución 397/75.

Entrevistador. —*Sería una barbaridad preguntar eso a los potenciales profesores.*

R. —Era una barbaridad pero también era moneda corriente hacerlo.²²

Nuevos programas de estudios

La renovación del plantel docente tuvo sus efectos inmediatos en los contenidos de los programas, pertenecientes a las asignaturas del todavía vigente Plan de estudios 1970, solo que con la advertencia realizada en enero del '75, acerca de que quedaban sin efecto «*todas las modificaciones introducidas a los planes de estudio de las Facultades y demás establecimientos de enseñanza superior*», realizadas entre el 25 de mayo del '73 y el 21 de noviembre del '74 (Res. CS 11 del 7-1-75),²³ fechas en las que para la nueva gestión universitaria, se delimitan las acciones de la administración previa.

Como señalamos al comienzo una de las mayores dificultades que tuvimos al realizar esta investigación fue no poder hallar la mayor parte de los programas de las materias. Por lo que el análisis que sigue resulta reducido y necesariamente incompleto.

Los testimonios de alumnos señalan que los programas puestos en práctica en el año 1975, eran los mismos o muy semejantes a los que se elaboraron durante la dictadura militar. Por lo que fue posible analizar y comparar programas anteriores a 1975 con programas presentados a partir de 1976. Pudimos así realizar dos tareas: por un lado establecer algunas rupturas y continuidades entre los programas del primero y el segundo período peronista (1973-1974 y 1975-1976, respectivamente), y por otro, verificar continuidades entre los del segundo y la dictadura. Con esa finalidad se examinaron:

- Programas de Didáctica General de 1972, 1975 y 1978 a cargo de un mismo profesor, Néstor Mazzarello;
- Programas de Pedagogía General de Nassif de 1974 y de Martiniano Juanes en 1978.

²² Jefe del DCE en 1975.

²³ No encontramos registro de que entre esas fechas haya habido alguna modificación del Plan 1970.

El análisis de los programas de Didáctica General nos lleva a concluir que los tres guardan similitudes entre sí pese a que corresponden a distintos períodos. Todos adhieren a un enfoque sistémico, perspectiva que como se sabe, se incluye dentro de la teoría sociológica estructural-funcionalista. Un punto destacable del programa de 1975, es la mención de «la didáctica como proceso de adaptación y configuración». Esta idea, junto con otras expresiones, como la de habilitar al alumno para «la valoración de la realidad existente y la predecible por el proceso de cambio estructural del sistema educativo nacional» da cuenta de una concepción de sujeto que se adapta a una realidad ciertamente no cuestionada y que solo cambia de una manera imaginable en lo que respecta a la educación. Por otra parte, notamos que solo se habla de análisis crítico cuando se refiere a cuestiones técnicas y metodológicas. Como objetivo del programa se menciona el siguiente:

Exposición crítica y personal del alumno sobre:

- a) El plan de estudio como sistema.
- b) La didáctica como subsistema instrumental.
- c) Implicancias de innovaciones metodológicas no controladas en la resolución de problemas didácticos.
- d) Análisis y comparación de las formas de evaluación [...].

Lo nuevo del programa de 1978 de esta misma materia, es que aparecen autores como Víctor García Hoz²⁴, figura relevante para la orientación de la formación docente durante la dictadura militar.

Pero si esos programas muestran claramente una continuidad entre los períodos analizados, el de Pedagogía evidencia, en cambio, una ruptura significativa al cambiar los docentes responsables de su implementación: desaparecen todas las teorías y análisis críticos que hasta el momento habían sido parte de la formación.

El programa de Pedagogía del profesor Nassif de 1974 da cuenta de un posicionamiento crítico por la actitud problematizadora de los contenidos. Se trata de promover «*el despliegue del espíritu crítico*». (Programa de Pedagogía, Nassif, 1974) y se registran como indicadores

²⁴ García Hoz fue miembro del Opus Dei desde 1944 y en tal carácter colaborador del gobierno franquista. En Albás C. [en línea] <www.opuslibros.org/libros/Chapuza/capitulo>. En él se conjugan posturas pedagógicas espiritualistas-personalistas con tecnicistas.

de tal voluntad los temas elegidos para las unidades, por ejemplo: «La teoría de la violencia cultural y el problema de la legitimidad de la educación»; «Los cuestionamientos al sistema educativo. La teoría de la desescolarización»; «Educación, libertad y liberación (Personal y Social)». Para la propuesta de ese año, Nassif toma como ángulo de análisis el problema de la autoridad y libertad en la educación, que él reconoce de fundamental trascendencia para ese momento histórico. En este sentido, se pregunta acerca de las posibilidades de la educación de formar sujetos autónomos o sujetos adaptados a la sociedad. Frases como las que siguen evidencian este posicionamiento:

Si algo caracteriza a la pedagogía contemporánea es el desarrollo de cuestionamientos cada vez más agudos al sistema educativo y a su teoría. En el fondo, tales cuestionamientos guardan estrecho vínculo con la pregunta sobre las posibilidades de la educación de llevar al hombre a una mayor autonomía, dentro de determinadas condiciones sociales, o si, por el contrario, aquélla esté condenada a ser un modo –disimulado o no– de condicionamiento y de acomodación a sistemas sociales y culturales, también duramente cuestionados.

Nótese, que a diferencia del programa de Didáctica que hacía referencia a la didáctica como adaptación y a un sujeto que debía valorar la realidad en donde el cambio era concebido como previsible, aquí, Nassif, da evidencia de promover una actitud crítica frente al conocimiento, postulando la posibilidad de realidades y sujetos autónomos o dependientes, según el papel que se le otorgue a la educación. Este programa no alcanzó a implementarlo.

En cambio, el programa de Pedagogía de Juanes del año '78, presenta una simple enumeración de los temas a abordar: «Pedagogía Biológica»; «Pedagogía Psicológica»; «Pedagogía Sociológica», en los que puede observarse una Pedagogía que por ocuparse de todo pierde la especificidad de su propio campo, al mismo tiempo que cae en un cuestionable pedagogismo. La pedagogía parece ocuparse aquí de cuestiones que van desde la «sociometría educativa», pasando por la «administración y planificación de la educación», y hasta por «el servicio médico escolar». No existe en este programa una fundamentación ni una presentación de la materia que permita advertir posicionamientos de cátedra. Sin embargo, revisando la bibliografía



fía encontramos autores como García Hoz –recordemos una vez más, la figura protagónica del proceso militar (*Principios de Pedagogía Sistemática y Educación Personalizada*) y autores como Spranger (*El educador nato*), cuya filosofía espiritualista fundamentada en su caso en la escuela de los valores, es una de las orientaciones de la pedagogía que fue haciéndose dominante en esta etapa hasta hacerse hegemónica durante la dictadura siguiente, reemplazando así a las perspectivas críticas del período anterior a octubre de 1974.

La renovación del plantel docente y las características de sus programas tienen que ver con la postura promovida desde el DCE, por la que se intentó instalar una pedagogía que para ser considerada científica, debía reunir rasgos de neutralidad y apoliticidad.²⁵ Lo científico para reconocerse como tal, tenía que ser neutral. Uno podía pensar políticamente, pero eso no debía incorporarse en la universidad, que es un lugar científico, separado de la política. O sea que resultaba político aquello con lo que no se coincidía, por eso enseñar marxismo era político, pero García Hoz no. La preocupación por sacar a los marxistas de la universidad que ya vimos que expresaba Arrighi, era también sostenida por Merzdorf –cuando sustenta la necesidad de eliminar todas las ideologías «que andan dando vuelta por la Universidad».

De esta manera se aspiró a ejercer un control ideológico que consistió en hacer desaparecer todo tinte político en la formación de los profesores. En palabras de la jefe del Departamento «el control ideológico era que en lo posible no apareciera un tinte politizado porque era un hartazgo» durante la gestión anterior. Según su interpretación, había que superar la etapa anteriormente vivida:

Éramos un grupo ideológicamente heterogéneo pero en lo que coincidíamos era que no nos gustaba la política en educación, es decir, mezclar las cosas. Lo que pasa es que venimos de etapas muy violentas, de mucha bomba, violencia de Estado; coincidíamos en que el camino era otro.

²⁵ También en la Universidad Nacional del Comahue se posibilitó la intervención en los programas, la bibliografía, las metodologías y la evaluación, para depurarlos de todo lo «tendencioso, unilateral y partidista» (Trincheri, 2003: 75).

En el mismo sentido cuando se le preguntó si no había la intención de hacer política partidista, Merzdorf contestó: «no, para nada, eso era lo distinto que no aparecía». No parece congruente con el perfil de los profesores seleccionados.

Pre-dictadura militar y dictadura militar

Ocurrido el golpe militar de marzo de 1976, se produjo en la carrera de Ciencias de la Educación de nuestra universidad, un particular proceso que si bien no estuvo exento de fracturas, mostró significativas continuidades por lo menos en lo referido al plantel docente y —como ya lo señalamos— a los contenidos de los programas.

En lo que respecta a los docentes, no continuó durante la dictadura la jefa del Departamento, quien durante la entrevista mostró una postura claramente anti-militar.²⁶ Otros aceptaron que se les prolongue su designación por el período determinado en el artículo 14 de la Ley N.º 20.654²⁷, entre ellos, como ya vimos, los que venían ejerciendo la docencia con anterioridad a 1975. Pero también siguieron dando clases los docentes que fueron incorporados por haber sido echados de la Universidad en 1955, tal lo ocurrido con Carolita Sierra quien habiendo sido reincorporada en 1975 como profesor adjunto efectivo a cargo del curso de Prácticas de la Enseñanza en Filosofía,²⁸ durante la dictadura militar pasaría a ocupar el cargo de jefe del De-

²⁶ No obstante, por Resolución 76 del 3 de abril de 1976, se propuso su designación como profesora titular *part-time* de Introducción a las Ciencias de la Educación, que Merzdorf nos manifestó que no aceptó.

²⁷ El artículo 14 de la Ley N.º 20.654 señala que «El Consejo Superior, a propuesta del Consejo Directivo podrá designar profesores interinos por un período no mayor de un año, lapso durante el cual debe convocarse a concurso. Asimismo puede disponer la contratación de profesores, por un lapso que no debe exceder los dos años, para el desempeño de las funciones docentes temporarias que no cuenten con especialistas en el cuerpo docente de las unidades académicas.»

²⁸ Visto la Resolución 260/75 por la cual se propone la reincorporación de la Sra. Carolita Sierra de Rogati Campos como profesor adjunto efectivo a cargo del curso de Prácticas de la Enseñanza en Filosofía y considerando que la citada docente fue separada de su cátedra por causas políticas, por Resolución 199 del 7 de diciembre de 1955, se resuelve reincorporarla con carácter rentado y efectivo al cargo de profesor adjunto a cargo, a partir del 1º de marzo de 1975 (Res. CSU 707 del 8-5-75).

partamento de Ciencias de la Educación desde el 21 de agosto de 1978 hasta el 6 de diciembre de 1983 en que renuncia; o Martiniano Juanes, quien continuó en la cátedra Pedagogía General habiendo sido reincorporado, como ya vimos, en reemplazo de Ricardo Nassif.²⁹ La misma continuidad –en la misma u otra materia– tuvieron –entre otros– los docentes que ocuparon durante la dictadura el cargo de profesores en las cátedras de Didáctica General (Néstor Mazzarello)³⁰; Psicología³¹; Lógica y Metodología de la investigación educativa³²; Administración de la Educación³³; Filosofía de la Educación (Mabel Lerate)³⁴; Didáctica de Enseñanza Media y Superior³⁵. También Graciela Amparo Ricciardi, tras haber sido secretaria del DCE en 1975 fue designada ayudante diplomado por Resolución 73 de la FaHCE del 26 de abril de 1976.³⁶

Con relación a los programas, podemos concluir que mientras en los anteriores a 1975 aparecen elementos de teorías críticas que proponen un análisis de la realidad denunciando y cuestionando un esta-

²⁹ Dice la Resolución 430 que el profesor Juanes sea reincorporado con carácter rentado y efectivo en el cargo de profesor titular de la cátedra Pedagogía a partir del 1º de marzo de 1975. Esta resolución se constituye en la primera por la que –en el contexto de la FaHCE– se designa a un profesor (Juanes) en reemplazo de otro (Nassif).

³⁰ Por Resolución 78 del 29 de abril de 1976, se reintegra a Mazzarello como profesor titular efectivo de Didáctica General, a partir del 1º de mayo. El Prof. Mazzarello fue secretario de educación del Ministerio de Educación de la Nación durante la gestión Ivanisevich, por lo que había pedido licencia en su cargo. Por Resolución 79 de la misma fecha se propone «al Rectorado se limite la designación del Prof. José María Minellono en el cargo de profesor titular interino de Didáctica General (Res. Rectorado 944/75). Más tarde se lo designa como adjunto a cargo de Historia General de la Educación (Res. 131 del 14-5-76).

³¹ El 10 de abril de 1975 por Resolución 209/75, fue designada profesora adjunta interina de Psicología I Celia Elba Paladino. Por Resolución 450 del 7 de junio se prorroga esa designación hasta el 31 de diciembre.

³² El Prof. Domingo Eduardo Di Luca fue designado como profesor titular por Resolución 661 del 17 de septiembre de 1975 y continuó en ese cargo durante toda la dictadura. En el trabajo de Mónica Paso en este mismo libro figuran más datos sobre este profesor.

³³ La Prof. Sara Albarracín que por Resolución del 611/75 del 12 de agosto fue designada secretaria del DCE, durante la dictadura, estuvo a cargo de la cátedra Administración de la Educación.

³⁴ La Prof. Ruth Lerate de Bianchi Lobato había sido designada como profesora adjunta por Resolución 433/75 del 17 de junio.

³⁵ Pura Sánchez se desempeñaba como profesora adjunta interina de Didáctica de Enseñanza Media y Superior por Resolución 225/75 y se le ratifica su designación por Resolución 297 del 2 de junio de 1976.

³⁶ Sabemos de otros casos pero no pudimos chequearlos a través de resoluciones.

do de cosas que entendían era necesario cambiar, los que van a reemplazarlos muestran contenidos que no debaten acerca de la realidad histórica y resultan funcionales al conflictivo momento que se vivía.

Presumimos que fue por la continuidad de los docentes y de los programas, por la pobreza de contenidos y el cambio ideológico, que ninguno de los testimonios pudo distinguir el año 1975 de los años de la dictadura, tanto en lo que se refiere a la gestión del Departamento como a la docencia. Las entrevistadas refieren a un quiebre en la carrera entre una primera etapa caracterizada por una alta calidad de enseñanza (recuerdan a Nassif, Savloff, Antinori³⁷, Braslavsky y Tedesco), y una segunda en la que no pueden diferenciar 1975 de 1976 en adelante, a la que coinciden en calificar de muy baja calidad. Dicen que en el primer período desarrollaron una gran capacidad crítica, pudiendo analizar lo ideológico de los textos (en el sentido crítico-reproductivista o a través de la lectura de Freire); y que, en la segunda, la enseñanza fue de suma pobreza por lo que a partir de ese momento se colocaron en un rol pasivo: «de golpe nos convertimos en alumnos obedientes», «el fin era obtener el título e irnos cuanto antes para no volver»; a lo que suman algún recuerdo que las hace sonreír: «una profesora tejía en las clases».

Solo un rasgo apareció como diferenciador de ambos períodos: en el '75 todavía se podían ver las confrontaciones entre grupos de izquierda y de derecha dentro de la Facultad pese a las normativas prohibiendo las actividades políticas y el funcionamiento de los centros de estudiantes: «Quedaba una resistencia. Los que se enfrentaban eran los que estaban militando» (Testimonio de un estudiante). Por el contrario, durante la dictadura, se produjo su efectiva desaparición, por lo que se veía la Facultad vacía, sin movimiento y sin vida: «gris, oscura y había poca gente».³⁸

³⁷ Dora Antinori estuvo a cargo de Introducción a las Ciencias de la Educación hasta el asesinato de su esposo Guillermo Savloff. A partir de entonces se exilió en México.

³⁸ Como hemos visto, con relación a las actividades políticas y al funcionamiento de los centros de estudiantes dentro de la universidad, se pasó de la «prohibición-conFLICTOS», a su desaparición.



Recapitulando

Este trabajo recorta una época poco estudiada de la carrera de Ciencias de la Educación, que es la que transcurre desde fines de 1974 hasta marzo de 1976. Hemos marcado un delictuoso hecho –el asesinato de los funcionarios Achem y Miguel el 8 de octubre de 1974– como un episodio que dividió la vida de la Universidad Nacional de la Plata en dos períodos claramente diferenciados dentro de los dos gobiernos peronistas legalmente constituidos. En la etapa iniciada con la gestión Ivanissevich en el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, se instrumentaron en la Universidad Nacional de La Plata, y en la carrera de Ciencias de la Educación en particular, mecanismos de índole autoritaria que constituyeron un profundo quiebre en relación con la etapa anterior. Mostramos varias pruebas de esa ruptura: la masiva expulsión de docentes, el cambio en los contenidos de los programas argumentando reemplazar lo político por lo «científico», la declaración «en comisión»’ del personal designado a partir del 25 de mayo de 1973 y el intento de cierre de los centros de estudiantes. Además de la evidencia surgida de las propias palabras del primer rector normalizador que aludía en términos lesivos a la gestión anterior.

Las consecuencias para el desarrollo de la carrera de Ciencias de la Educación tuvieron que ver con detenimientos y retrocesos en el desarrollo de los estudios educativos que aparecían ahora despolitizados y presuntamente científicos. La calidad académica de los profesores expulsados, entre ellos Nassif, Braslavsky, Savloff, contrastó con la mediocridad de los docentes que los reemplazaron. La gestión de Merzdorf, tuvo un claro acento en torno a tres cuestiones: la despolitización de las actividades universitarias, la desideologización de los contenidos pedagógicos y la recuperación de una presunta científicidad de la disciplina pedagógica. Todas ellas se enmarcaban en un objetivo mayor: romper con la penetración de cierta política en la Universidad. Tal vez ése sea el motivo por el que la jefa del Departamento se dedicó a gestionar el Departamento a partir de lo que había encontrado, sin interrogarse acerca de lo que ocurrido por ejemplo, con los docentes expulsados, dejando escindiendo su mandato de los avatares políticos del momento como por ejemplo, el accionar de la Triple A.

Aunque la gestión de Merzdorf no dispuso del tiempo suficiente para profundizar en cada una de esas cuestiones, el proyecto que la respaldaba, fue claramente percibido por los alumnos. Sus testimonios dan cuenta de un rotundo rompimiento producido en su formación desde mediados de octubre del '74, diferenciando una educación de calidad representada por las destacadas virtudes personales y docentes de los profesores, de una educación pobre y vacía en la que no pudieron distinguir si fue propia del año 1975 o del período dictatorial, en cuanto fueron los mismos nombres y los mismos programas. Eso nos aventuró a poder analizar como propios de este año, programas posteriores a 1975, bajo la sospecha de que un mismo profesor no cambiaría la impronta del programa en los pocos años transcurridos. Argumentos fundados en filosofías espiritualistas y en avances tecnicistas, parecieran configurar el núcleo teórico desde donde reconstruir la formación, mismo que se utilizó en la dictadura, también en manos de varios de esos profesores. Así lo muestran los programas vistos de 1975 manifiestamente diferentes de los inmediatamente anteriores, y similares a los posteriores a 1976.

A estas condiciones académicas fuimos incorporando otras cuestiones vinculadas, como la prohibición de todo asomo de politicidad en cualquier acción dentro de la Universidad, dispositivo que se configuraba dentro de un conjunto de normas que también podrían constituirse en antecedentes preparatorios del decisivo agrietamiento producido con el advenimiento de la dictadura militar.

Por lo anterior, entendemos que el análisis efectuado ofrece indicios suficientes para pensar que ya antes de 1976, se inició un enmudecimiento forzado de múltiples voces, a las que se consideraba expresiones no tolerables de posturas ideológicas diferentes. Se clausuraba de ese modo, el libre debate de ideas así como líneas de pensamiento consideradas perniciosas.

Nuestro propósito fue ofrecer una mayor información acerca de este particular período de la historia de la carrera de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad. Otros estudios habrán de profundizar en cada una de las temáticas planteadas. Por ejemplo se debería profundizar en la individualización y sistematización de los perfiles docentes con el fin de lograr una descripción de su identi-

dad ideológica y política.³⁹ También sería necesario encontrar más programas a partir de los cuales dictaban sus clases los nuevos docentes, y ahondar en los análisis de sus contenidos y bibliografía. Y en términos más generales, profundizar en el proyecto político-pedagógico que se estaba enunciando y sus vinculaciones con proyectos mayores (Facultad, Universidad, políticas universitarias y políticas nacionales).

³⁹ Este fue uno de los aportes a nuestro trabajo realizado por el Prof. Germán Soprano al trabajo «Historias y Memorias en las Ciencias de la Educación. Significaciones actuales del pasado 'predictatorial'» que presentamos en el II Coloquio *Historia y Memoria*. Organizado por la FaHCE y la Comisión Provincial por la memoria el 6, 7 y 8 de septiembre de 2006.

Bibliografía

AA.VV. «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la educación». En *Revista de Ciencias de la Educación*, IV, 11, abril de 1974, pp. 55-58.

La Plata, Resoluciones del Consejo Superior, Universidad Nacional de La Plata.

Romero, L. A. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Proyecto Desaparecidos. Justicia Ya y Proyecto Desaparecidos [en línea]. Consultado el 25 de julio de 2010 en <www.desaparecidos.org/arg/victimas/listas/aaa.html>

Trincheri, A. (2003). «Las tinieblas en la Universidad: el ‘adelantado proceso’ en el Comahue». En Kaufmann, C. *Dictadura y educación*, II. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

CAPÍTULO III

Las políticas de «normalización» autoritaria: una aproximación a los concursos realizados en la carrera de Ciencias de la Educación (1980-1983)

Mónica Paso

Acerca de los alcances del tema en estudio y su relevancia

Nos proponemos en este trabajo profundizar una dimensión de la política de «normalización» autoritaria enmarcada en la Ley N.º 22.207/80, analizando los concursos sustanciados en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP) durante la última etapa de la dictadura militar.

El debate referido a los concursos implementados por el gobierno de facto tuvo un lugar destacado en la agenda política durante la normalización universitaria (1983-1986) y, tanto por la complejidad de la situación heredada como por su potencial conflictividad, fue objeto de tratamiento en las universidades y a nivel de los poderes ejecutivo y legislativo. El telón de fondo de las discusiones estuvo constituido por un pasado que se cernía sobre el presente y traía tópicos como las reincorporaciones, cesantías y concursos, aspectos todos productores de clivajes entre actores gubernamentales, universitarios y al interior de las propias instituciones, que desnudaban las tensiones entre las expectativas abiertas por el proceso democrático y las

posibilidades ciertas de hacerlas efectivas. En tal escenario, se posicionaron con muy desigual poder actores de la gestión normalizadora, ocupantes de las cátedras que reivindicaban la legitimidad de acceso, exiliados que retornaban del ostracismo y reclamaban sus derechos, estudiantes y graduados.

En el marco antes descrito se registraron múltiples contiendas en torno a la interpretación del pasado dictatorial, mismas que tensaron las relaciones entre los actores participantes. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FaHCE) fundamentó su posición favorable a la anulación de todos los concursos de la dictadura considerando como cuestiones centrales: la inoportunidad de realizarlos cuando se aproximaba la democracia y la «*violación a las tradiciones académicas*» y a valores de ética universitaria –Actas Consejo Superior Provisorio de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante CSP), 19 de febrero de 1985–.¹ No obstante, otra mirada se tornaría hegemónica y presidiría las decisiones en materia de concursos durante la normalización democrática de la UNLP; era la idea de que las designaciones habrían caído en profesores de mérito, calificados como «*inobjetable*s» y que podrían ser confirmados en los cargos (Actas CSP del 28-2-84: 3). Esta idea fue impulsada por la gestión normalizadora de la Universidad en sintonía con la política gubernamental y coadyuvó a que la mayoría de los concursos fueran confirmados y menos de un tercio resultara anulado.² El relato dominante –no sin oponentes y contramemorias elaboradas por otros gru-

¹ El dictamen de la Comisión revisora de la FaHCE destaca que al dictarse la Ley N.º 22.207 «ya se habían conculcado [...] los derechos del docente universitario». Gran cantidad de ellos declarados prescindibles, o cesanteados por infamantes acusaciones de subversivos; otros exiliados, desaparecidos, asesinados. Y consignaba, además «la inoportunidad de realizarlos cuando se aproximaba la instauración de un gobierno democrático». Agregaban que los concursos no tenían carácter abierto en función de la intimidación, destierro, arrasamiento de cátedras y que no se otorgaban garantías para presentarse a quienes hubieran sufrido persecución política, ni a quienes fueron despojados de sus cargos, que se podía excluir a aspirantes por considerarlos faltos de integridad moral y de identificación con valores de la Nación, que se violaba la imparcialidad al eximir de clase pública a quienes ocuparan la cátedra concursada durante los últimos cinco años, a partir de 1977 (Actas CSP del 19-2-85: 94-95).

² Durante la normalización universitaria se revisaron 619 concursos sustanciados durante la dictadura militar correspondientes a 14 facultades y una Escuela Superior de la UNLP, resultando confirmados 412 (67%), no convalidados 189 (30%) y declarados desiertos o no sustanciados 18 (3%) (Pessacq, 1987: 208 y 48).



pos– produjo una determinada forma de memoria del régimen militar, simplista e indulgente, que clausuraba aspectos problemáticos a la vez que permitía integrar todo tipo de actores a la nueva etapa. Desde tales asunciones, el contexto de producción, los proyectos educativos y las relaciones sociales implicadas en las políticas «normalizadoras» del régimen militar, parecieron disolverse ante la potencia de un recorte del pasado que privilegiaba la imagen de sujetos desencarnados, neutrales y deshistorizados.

La relevancia que le conferimos al estudio de este tema viene impulsada por la constatación de que una vez tomadas las medidas (confirmación, anulación o reapertura de los concursos) y apagados los ecos de las disputas, esta cuestión se cubrió de una potente opacidad. También, por la existencia de cierto vacío historiográfico, ya que no hay estudios que tomen por objeto a los concursos y por la importancia que creemos tiene enhebrar los retazos de la historia institucional y construir un conocimiento que sea patrimonio de todos. Así pues, nos proponemos realizar una primera exploración de las políticas «normalizadoras» autoritarias, inicialmente desde estudios de casos de concursos en la carrera de Ciencias de la FaHCE. Subyacen a nuestra indagación una serie de interrogantes: ¿qué finalidades perseguía esta política más allá de los objetivos declarados?, ¿qué condicionamientos proyectaron estas políticas sobre la redemocratización institucional conquistada en 1983?, ¿cómo se procesó este legado autoritario durante la recuperación democrática en distintas arenas político-institucionales de nuestra Universidad?

Consideraremos claves de lectura las trayectorias político-académicas y el capital social de quienes accedieron a las cátedras y también otros indicadores que traduzcan sus relaciones con elites intelectuales y nos permitan ubicarlos en el campo de la reproducción y producción cultural. También prestaremos atención –en diálogo con líneas de investigación abiertas por colegas de nuestra Universidad y de otras universidades– a la urdimbre institucional e interinstitucional articulada para solventar estas políticas. Intentaremos mostrar que la política «normalizadora» autoritaria en nuestra carrera puede ser leída como parte de un intento de institucionalización de un modelo de universidad que el régimen de facto pretendió fundar. Como tal, su propósito era legitimar –revistiendo con la «legalidad» que el proceso militar procuró para sí– posiciones y líneas de pensamiento en

espacios de distribución del discurso pedagógico que dieran estabilidad y proyección futura a la *universidad del orden*³ en el interior del orden democrático que se avecinaba.

Nuestro trabajo se estructura a través de la exposición de antecedentes y la conformación de un marco interpretativo que busca esclarecer la trama de sostén de los regímenes de dominación autoritaria y las etapas y encuadre jurídico e ideológico-pedagógico de la política educativa autoritaria. Presentamos un primer análisis exploratorio basado en un trabajo de archivo con la intención de dar cuenta de la implementación de la «normalización» autoritaria en la FaHCE en el circunscripto espacio de la carrera de Ciencias de la Educación. Planteamos algunas conclusiones preliminares –emergentes del análisis de casos– referidas a la trama de relaciones y los grupos de interés que contribuyeron a hacer efectivo el proyecto autoritario en la institución.

Algunos antecedentes y fuentes utilizadas para nuestro estudio

Con la finalidad de precisar el alcance de algunos conceptos haremos en primer lugar algunas precisiones. Utilizamos la expresión «normalización» autoritaria de la Universidad para referirnos a la estrategia política de la dictadura militar impulsada desde los años ochenta en el marco de la Ley N.º 22.207, que pretendió reestructurar las instituciones universitarias para hacer su funcionamiento más congruente con los fines del Estado autoritario. Asimismo, usamos la expresión normalización democrática o normalización universitaria para referirnos a la política universitaria desplegada por el gobierno de Alfonsín y encuadrada en el Decreto N.º 154/83 y en la Ley N.º 23.068/84 que fijó el periodo para la normalización universitaria y el restablecimiento de la autonomía institucional. En nuestra universidad este proceso comprende el lapso entre 1983 y 1986.

Hechas las aclaraciones precedentes, empezaremos por plantear que es muy escaso el conocimiento tanto de las aristas que tuvo la

³ Hemos encontrado esta expresión para referirse al modelo de universidad del proceso militar en algunos análisis de la revista *Perspectiva Universitaria*, (1983).



implementación de la política «normalizadora» autoritaria como de los conflictos que los concursos heredados de la dictadura trajeron aparejados en el tránsito del régimen de facto a la democracia.

Entre los trabajos que hacen referencia al tema se destaca uno de Pérez Lindo (1985) que sugiere que la apertura de los concursos para «normalizar» la Universidad en las postrimerías de la dictadura se realizó previendo el cambio de gobierno con el fin de asegurar la continuidad de los detentadores de las cátedras. Considera, entre los factores que impulsaron la puesta en duda de la validez de los concursos ya en la universidad democrática, las cláusulas de la ley que favorecían a los ocupantes efectivos de los cargos y su contraparte, la exclusión de muchos candidatos que presuponía la norma. También plantea que la tónica dominante de la política universitaria del gobierno de Alfonsín en esta materia fue la de no admitir el cuestionamiento genérico a los concursos de la dictadura a pesar de la presión ejercida por Franja Morada y otras agrupaciones. El encuadre normativo de la política universitaria del gobierno democrático fue el Decreto 154/83 que encomendaba a cada universidad dictar normas especiales –que debían ser aprobadas por el Ministerio de Educación y Justicia– a los fines de revisar la aparente validez de los concursos realizados bajo la Ley N.º 22.207. Por Ley del Congreso Nacional N.º 23.068/84 se determinó que «*los concursos sustanciados durante el gobierno de facto podrían ser impugnados a pedido de parte interesada*» (Pérez Lindo, 1985: 190).

Otro antecedente remite a la revista *Perspectiva Universitaria* de diciembre de 1982/enero 1983 que en un apartado denominado «Concursos universitarios o las triquiñuelas del continuismo» da cuenta de la oposición que concitó esta política durante la transición democrática. Esta publicación que nucleaba a grupos de intereses académicos, investigadores y docentes expulsados de la universidad, en una sección titulada «*Pronunciamiento sobre los concursos*» presenta interpretaciones que, por ser contemporáneas a los hechos, muestran las tensiones subyacentes a la implementación de la política en cuestión. Allí se muestran las opiniones de asociaciones profesionales, agrupamientos políticos, estudiantes y personalidades de la cultura expresadas en la prensa, conferencias y declaraciones. Las principales críticas a los concursos se sintetizan en los siguientes ejes: a) se apresuraron e hicieron con sigilo de modo que pasaron inadvertidos

para la población creando una hipoteca para el futuro democrático; b) se iniciaron en forma inconsulta a través de los mecanismos de la maquinaria política del proceso; c) no son legales ni oportunos, son discriminatorios y vulneran la igualdad de oportunidades sancionada constitucionalmente a partir de las exclusiones, cesantías y exilios existentes; d) el trámite está viciado por el clima autoritario expresado no solo en el control de la Universidad por organismos de seguridad sino en una normativa verticalista que coarta posibilidades de impugnación y apelación y consagra la infalibilidad de los jurados; e) el objeto de la premura son los propósitos continuistas, expresados en una legislación que privilegia a quienes ejercen la cátedra nombrados por el proceso. Se pretende cristalizar enclaves autoritarios dentro de un futuro gobierno democrático.

En el caso singular de la UNLP, una referencia a los concursos realizados durante la dictadura militar la hallamos en una memoria de gestión del rector normalizador Pessaq (1987) en la que se sistematizan datos cuantitativos y testimonios de la política institucional durante la recuperación de la democracia. Entre los testimonios hallados en esa fuente, seleccionamos dos que ilustran la conflictividad y las mutaciones de sentido acerca de la política «normalizadora» autoritaria en el tránsito de la dictadura a la democracia. En palabras de Luchessi (quien durante la normalización universitaria de 1983-1986 fue secretario general de la UNLP), un grupo de investigadores y docentes nucleados en una fundación –de la que saldría una parte de los integrantes de la gestión normalizadora democrática de la UNLP– le confería un significado preciso a

los últimos acontecimientos que presentaba la dictadura militar: los concursos, los centros regionales de CONICET para quitar poder y dejar pequeños bolsones de poder casi familiares, con lo que las lealtades de sangre y no la de las ideas son las que cuentan... Y con los concursos dejar con estabilidad a un grupo de docentes, no demasiados pero que en muchos casos eran el pago por los servicios prestados por ocho años de complacencia con la dictadura militar. Aunque este porcentaje era bajo, se cumplía con el compromiso de dejarlos estables de por vida. (Pessaq, 1987: 199)

En la misma memoria de gestión, que tiene el mérito de no ocultar el disenso, se lee el testimonio de un consejero superior estudiantil de la FaHCE que dice

Todo anduvo bien (en el Consejo Superior Provisorio) mientras pudieron imponer su mayoría en muchos temas importantes pero no cuando realmente podían ser tocadas las estructuras que consolidó la oligarquía con las cátedras eternas y después la dictadura con la farsa de los concursos [...] Cuando estos funcionarios radicales, por un problema de conciencia reflexionaron sobre el tema de los concursos y votaban por anularlos, las más altas autoridades se olvidaron de la autonomía universitaria y tuvieron que hacer lo que les dictó el Ministerio de Educación.⁴ (Pessaq, 1987: 35)

De este modo, puede avizorarse un aspecto de las disputas a las que aludimos al inicio de este trabajo.

Entre los estudios académicos más sugerentes –aunque enfocado al análisis de otro periodo histórico y de otra institución– sobresale el realizado por Neiburg (1998) quien analiza la política de la revolución libertadora orientada a la des-peronización de la universidad. Este autor entiende que una de las medidas más profundas y violentas para este fin fue el llamado a concurso de todos los cargos docentes, proceso que, a su modo de ver, configuró una verdadera historia de exclusión de unos y consagración de otros. Su hipótesis es que esos concursos sancionaron legalmente una depuración de la universidad y que, bajo el objetivo declarado de reconstruir la institución, se desarrollaron procesos de selección social y batallas entre intelectuales. Analiza distintas dimensiones de la política de concursos que son de sumo interés para nosotros pues permiten historizar las estrategias implementadas para la configuración de planteles docentes en coyunturas de cambio institucional y sociopolítico.

Por nuestra parte, las fuentes que utilizamos en una primera aproximación a la política de «normalización» autoritaria están constituidas por leyes, dictámenes de comisiones en las que se expresó la política

⁴ Pérez Aznar, representante del Movimiento Universitario Intransigente (MUI), brazo universitario del Partido Intransigente.

gubernamental e institucional del periodo dictatorial y actas de reuniones del Consejo Superior Normalizador Provisorio (en adelante CSP) de la UNLP del periodo 1983/1986 que contienen los debates completos de este cuerpo colegiado. También examinamos el archivo de resoluciones de la FaHCE y expedientes de los concursos realizados bajo la Ley N.º 22.207 que brindan acceso a la documentación completa de la sustanciación, prestando atención al contenido de los Currículum Vitae ya que ellos revelan la estrategia de presentación de los candidatos, su trayectoria intelectual y adscripción a algún grupo; también a los dictámenes de los jurados que permiten ver los principios de selección, las jerarquías de valores utilizados para establecer diferencias de méritos, resolver conflictos y fundamentar los resultados.

La política universitaria de la dictadura militar y su contexto de producción

En la perspectiva de Pérez Lindo (1985) en la política universitaria de la dictadura militar pueden distinguirse dos etapas: la primera vinculada al control y depuración ideológica y la segunda a la «*normalización*» (sic.) de los claustros. La primera se caracterizó por cesantías masivas —que tienen antecedentes previos en idénticas medidas efectuadas durante el gobierno de Isabel Perón y en la segunda etapa del gobierno peronista durante la gestión de Oscar Ivanisevich— encuadradas en la Ley N.º 21.274/76 (de prescindibilidad) que consagró la figura de «*factor real o potencial de perturbación*» (art. 6 de la ley) e inhabilitó por cinco años para el ejercicio de la docencia a quienes quedaban de tal modo encuadrados, pavimentando el camino para la etapa de «normalización» autoritaria. Esta última se implementa en una coyuntura de agotamiento del estado autoritario, de drástica reducción de su capital político y de reactivación de la actividad política. En ese contexto el régimen despliega algunas estrategias tendientes a institucionalizar el dominio autoritario tales como la promulgación de la Ley N.º 22.202/80 que regulaba aspectos académicos, administrativos y financieros de las instituciones y la Ley N.º 22.207. Ambas leyes fueron aprobadas durante la gestión ministerial de Llerena Amadeo, gestión que de acuerdo al análisis de Tedesco (1983) se caracteriza por una política educativa congruente con el carácter excluyente y que sen-

tó las bases de una postura de desconfianza hacia el Estado, una revalorización de familia y la iglesia como agentes pedagógicos centrales y una definición de fines de la educación trascendentales por oposición a científico-técnicos. Para el equipo del ministro –encuadrado ideológicamente en el catolicismo tradicional– la meta principal era restaurar las jerarquías y limitar la secularización en un enfoque que acentuaba lo político más que lo pedagógico.

La Ley N.º 22.207/80 establecía el Régimen Orgánico para el Funcionamiento de las Universidades y en su capítulo 2º referido a la comunidad universitaria fijaba las categorías de profesores, la forma de designación y el período. El artículo 23 estipulaba la designación de profesores ordinarios por concurso público; el artículo 24 determinaba que la designación se haría por siete años y que la segunda designación otorgaría estabilidad definitiva.⁵ El artículo 25 planteaba que las impugnaciones y recursos solo podían versar sobre aspectos vinculados a la legitimidad del procedimiento y que introducir argumentaciones únicamente referidas al mérito del dictamen impediría dar trámite a la impugnación. El artículo 19 fijaba las condiciones requeridas para ser docente universitario a saber: a) título universitario, b) integridad moral y c) identificación con los valores de la Nación y con los principios consagrados en la Constitución Nacional que hacen al sistema republicano.

La elevación del proyecto de Ley N.º 22.207, firmada por Martínez de Hoz y Llerena Amadeo, explicita entre sus propósitos uno que sin duda es central *«poder erradicar totalmente el régimen universitario de la subversión»*. En la perspectiva militar, la subversión era entendida como un fenómeno global de modo tal que la actuación de organizaciones subversivas era considerada solo la superficie de la «enfermedad» de la sociedad. La extensión de la noción de subversión a lo cultural presidió la ofensiva contra el campo intelectual conceptualizando como contrario al ser nacional todo lo que se alejara de aquello que, desde su propia retórica, los militares enunciaron como consustancial al estilo de vida argentino. Analistas como Sarlo

⁵ La designación por concurso alcanzaba también a los docentes auxiliares estableciéndose para su designación un periodo no mayor a los dos años, pudiendo renovarse (art. 23 y 24 ley 22.207).

(1988) sostienen que la dictadura fue muy productiva en la caracterización de los intelectuales como portavoces de ideologías disolventes y en el despliegue de políticas que vinieron a interrumpir las relaciones entre el campo cultural y el campo popular, experimentadas desde fines de los sesenta y principios de los setenta y que habían sido impulsadas –entre otros factores– por un cuestionamiento del perfil del intelectual tradicional y por la emergencia de nuevos modelos de relación entre el campo intelectual y el campo político.

La visión militar acerca de la subversión, a nuestro modo de ver, es consistente con una lógica binaria de la sociedad y la política que concibe al mundo en términos antagónicos e identifica lo diferente como amenazante. De este modo, una clave de análisis de la política de «normalización» autoritaria que consideramos significativa está representada por el sistema de exclusiones que estableció al esbozar los trazos del nuevo orden social e institucional. Para interpretar los alcances de esta concepción introducimos la noción de burocratismo autoritario entendido como

un sistema de exclusión política de un sector popular antes activado, al que somete a severos controles tendientes a eliminar su previa presencia en la escena política, así como a destruir o a capturar los recursos [...] que sustentaban dicha activación. Esta exclusión, además está orientada por la determinación de imponer un particular tipo de orden en la sociedad y viabilizarlo hacia el futuro, como condición necesaria para consolidar la dominación social que garantiza... (O'Donnell, 1997: 75)

En lo concreto esto supone la supresión de instituciones, posiciones, roles, organizaciones y discursos que se consideran incompatibles con la imposición del orden y el accionar desde las instituciones para despolitizar lo social y clausurar discursos y prácticas evaluados como perniciosos. En general, el pluralismo ideológico era considerado funcional a los intereses marxistas y, consecuentemente, atentatorio contra el modo de vida occidental y cristiano. En efecto, productos culturales como el psicoanálisis, el marxismo, el tercermundismo, el populismo, el existencialismo, la teología de la liberación, la pedagogía de Paulo Freire, la teoría de la dependencia, entre otros fueron sospechadas de ser disciplinas subversivas y desterradas.

Las declaraciones del ministro de Educación Burundarena en 1981 eran precisas en cuanto a los propósitos que perseguía la política «normalizadora» cuando sostenía: «*Ningún extremista ni de izquierda ni de derecha puede ser profesor universitario [...] hay que buscar buenos profesores a través de los concursos [...] Las leyes son claras: hay quienes no pueden presentarse*» (UBA, 1992). El ordenamiento que estableció la Ley N.º 22.207 es consistente con un sistema de exclusiones. Así, en el título I el apartado *Prohibiciones* artículo 4 establecía que «*es ajena a los ámbitos universitarios toda actitud que signifique propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político partidario o gremial como asimismo la difusión o adhesión a concepciones políticas totalitarias o subversivas*» (Ley N.º 22.207, p. 29). El reverso de tales exclusiones está constituido por la redefinición de un *nosotros* que el proyecto autoritario apuntaba a construir, un significativo poco comprensivo y al que solo podrían pertenecer quienes coincidieran con el proyecto de país que se buscaba configurar. Las instituciones autoritarias invitaban a una participación restringida que suponía de antemano la aprobación de su ideario y dogmas.

A nuestro entender, los contenidos de la norma que estamos analizando muestran la intención de cincelar un modelo normativo de universidad, de moldear nuevas identidades que pretendían dislocar las que organizaban la tradición y daban cohesión a la comunidad universitaria. Como instrumento del campo simbólico, la ley proveía una base ideológica, un sistema de valores y unos términos de referencia para cimentar una nueva unidad definiendo los límites de los comportamientos esperables y los considerados disidentes. Hemos de considerar, entonces, la existencia de operaciones y dispositivos específicamente enfocados a autorizar y desautorizar discursos.

En las líneas que siguen intentaremos explicitar algunas claves de lectura y dimensiones de análisis que –en diálogo con investigaciones clásicas y recientes en el campo de la educación y afines– nos ayudan a proyectar una mirada singular acerca de las políticas «normalizadoras» autoritarias.

Algunas claves de lectura para el análisis de la política universitaria de la dictadura

La producción historiográfica sobre universidades nacionales durante el periodo dictatorial, tanto la producida en la época de la transición democrática (Tedesco, Braslavsky, Carciofil, 1983), como la elaborada en años recientes (Kaufmann, 2001 y Doval, 2003 entre otros) y de la UNLP en particular (Finocchio, 2001; Southwell, 2003; Silber, 2006 y Suasnabar, 2004) ha permitido conocer las aristas que asumió la intervención militar en el campo intelectual de la educación y el despliegue de las políticas universitarias.

Entre las indagaciones que cobran mayor relieve se destaca la producción de Kaufmann (2001 y 2003) quien se ha interrogado por la actuación de los grupos académicos durante la dictadura y ha focalizado el estudio de las políticas y los dispositivos del poder proyectados sobre el saber, claves de análisis que consideramos relevantes para comprender la política de «normalización» autoritaria que investigamos. Estos estudios muestran la conformación de grupos académicos de elite que ocuparon lugares estratégicos en las universidades durante el régimen militar y, desde tales posiciones, difundieron tendencias ideológico-pedagógicas congruentes con el proyecto educativo autoritario. A los fines de nuestro trabajo, es importante precisar lo que se entiende por grupos de elite. Doval (2003) los define como aquellos constituidos por académicos que tuvieron acceso privilegiado al discurso público de la universidad y del régimen militar, con responsabilidad en el gobierno de las facultades, en cátedras, en la coordinación de acciones necesarias para la implementación de las políticas, en la búsqueda de objetivos que perseguían y en la protección de sus propios intereses. En esta perspectiva, la propagación de las tendencias ideológico pedagógicas se explica a partir de la acción de funcionarios-ideólogos y académicos-clientes y de un sustrato de comportamientos prebendarios, de apoyos y lealtades correlativos (Doval, 2003: 229 y 255).

Por su parte, Kaufmann (2001) introduce una distinción que permite interpretar de modo complejo los comportamientos en ámbitos académicos durante la dominación autoritaria al establecer un deslinde entre aquellos que trabajaron en la universidad *en* la dictadura y quienes trabajaron *para* la dictadura. La autora se interroga, además,



por los límites del *colaboracionismo académico* con el régimen, entendido como acciones que comportarían sostener, apoyar, converger, participar voluntariamente cumpliendo funciones ideológicas. Concluye que la reconstrucción universitaria fue posible por la contribución que prestaron agentes organizados en grupos académicos a través de tareas de asesoramiento, coordinación, ejecución de la política académica militarizada. Pero, a su juicio, no fue exclusivamente por la acción de estos agentes académicos sino que una trama mucho más densa sería la que intervino para materializar el proyecto autoritario en la universidad.

Las miradas antes reseñadas pueden relacionarse con aportes que desde la teoría política han realizado O'Donnell (1997), Rouquié (1994) y Quiroga (2004) orientados a esclarecer las formas de apoyo y colaboración con el poder militar. En términos generales, muestran que las fuerzas armadas tienen una larga historia de simbiosis con la derecha católica que ha sido, desde 1930, uno de los sectores donde las dictaduras reclutaron su personal dirigente civil. Se trata de grupos marginados del sistema de representación política que encontraron en los golpes militares una veta para participar del poder compartiendo puestos clave en el gobierno. La ligazón militar-clerical se da a partir de su común idea de la visión organicista, jerárquica y estamentalizada de la sociedad. Rouquié (1994) ofrece mayores precisiones en relación con el rol que juegan ciertos grupos en el sistema político —particularmente el integrismo católico— para lograr la aceptación de la dominación autoritaria. Al delinear la función que cumplen los ideólogos integristas este autor sostiene que «son los encargados de facilitar el paso de la coerción al ‘consenso’ (entrecomillado en el original) y de permitir la hegemonía cultural que haga inútil el uso de la fuerza pura» (Rouquié, 1994: 121). De este modo, para el régimen, el apoyo de grupos que posean una ideología autoritaria y elitista bien articulada y que adhieran a una institución universal resulta funcional para favorecer su prolongación en el poder. Como funcionarios, los integrantes de dichos grupos se atrincheran en el aparato ideológico estatal (medios de comunicación, enseñanza, cultura) y contribuyen a convalidar el orden propugnado.

Retomando las investigaciones situadas en el campo intelectual de la educación, es pertinente hacer mención a la producción de Southwell (2003) quien ha explorado distintos aspectos sobre los que

intervino el régimen militar en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. Esta autora analiza planes de estudios, programas, documentos de trabajo y publicaciones universitarias y plantea que la construcción de una discursividad educacional autoritaria no fue de autoría exclusiva de los militares sino que contó con la participación de intelectuales civiles del campo educacional. Aunque deja planteado el tema y señala la adscripción ideológica o inserción laboral de algunos docentes en instituciones de la armada y la policía, su investigación no avanza en la exploración de esa dimensión.

Sintetizando, una clave de lectura que consideramos relevante tiene que ver con la dinámica de relaciones entre el Estado autoritario y ciertos grupos de interés que pudieron penetrar en el Estado en función de comportamientos complejos que incluirían tanto la adscripción ideológica como toda una gama de conductas que incluyen el oportunismo y el colaboracionismo. Desde tales asunciones es posible proyectar una mirada sobre la política de «normalización» autoritaria de los claustros universitarios y comprender el sentido del sistema de exclusiones/inclusiones que, a nuestro modo de ver, constituye uno de los puntos nodales de los concursos que analizaremos.

El diseño de la política de «normalización» autoritaria en la UNLP

Los concursos de la dictadura militar se efectuaron en el momento de mayor inestabilidad política del régimen, tras la derrota de Malvinas. La conducción de la UNLP asumió sin matices los lineamientos establecidos en la Ley N.º 22.207/1980. La traducción de la política puede apreciarse analizando el Estatuto de la Universidad firmado por Galtieri y Liciardo que en su capítulo II, artículo 3 expone que «la universalidad de su cometido y la índole de su actividad excluyen de sus recintos la acción agitadora, de propaganda y adoctrinamiento, proselitismo político, partidario, gremial, religioso o racial [...] los problemas políticos e ideológicos podrán ser considerados en los cursos y tareas de investigación en el pleno ejercicio de la libertad de cátedra, siempre que ello no implique difundir ni adherir a concepciones totalitarias y subversivas» (PEN, Decreto N.º 1086/82, p. 52).

La Ordenanza 140/82 de la UNLP firmada por el rector Gallo reglamentó la realización del llamado a concursos. En su artículo 7 establecía que «el Consejo Superior o en su caso el Consejo Académico podrán excluir de oficio a los inscriptos a quienes consideren incursos en el primer párrafo del artículo 6, así como a aquellos que estime que no han acreditado conducta inobjetable dentro de los lineamientos involucrados en el artículo 21 de la Ley 22.207». El artículo 10 se refiere a la presentación del dictamen de concurso por el jurado estableciendo que deberá contener –entre otras cuestiones– : b) nómina de los concursantes, debidamente justificada que no reúnan las condiciones requeridas por el artículo 19 de la Ley N.º 22.207 y el artículo 15 del Estatuto y en su inciso d) la terna de los candidatos de mayores méritos en condiciones de aspirar al cargo que se concurra sin que ello implique orden de prelación alguno. El artículo 14 determinaba que el jurado podría prescindir de la clase pública en el caso de concursantes que hubieran dictado la asignatura que se concurra por un lapso inmediato anterior a la fecha del concurso no menor de cinco (5) años (Ord. 140/82: 15).

El folleto editado por la UNLP para difundir el llamado a concurso es ilustrativo del sistema de exclusiones al que antes hiciéramos referencia: contiene una transcripción de la reglamentación de la Ley N.º 22.140 (Régimen Jurídico Básico de la Función Pública). El artículo 7 estipula que se requiere acreditar idoneidad, condiciones morales y el artículo 8 inc. g) determina que no podrá ingresar el que integre o haya integrado en el país o en el extranjero, grupos o entidades que por su doctrina o acción aboguen, hagan pública exteriorización o lleven a la práctica el empleo ilegal de la fuerza o la negación de los principios y garantías establecidos por la Constitución Nacional y, en general, quien realice o haya realizado actividades de tal naturaleza, en el país o en el extranjero (UNLP, Folleto ilustrativo, pp. 29-30). Además de las normas (arbitrarias y represivas) con las que el régimen intentó construir su propia legalidad, el aparato estatal incluía una serie de dispositivos de vigilancia, entre ellos el control de las instituciones educativas por los servicios de inteligencia; en este caso los aspirantes a los concursos tenían la obligación de completar el Anexo III, ficha de datos personales destinada a los servicios de inteligencia de las fuerzas armadas (Actas CSP del 19-2-85. pp. 93 y subs.) De este modo, quedaba asegurada la interdicción a quienes

fueran considerados virtuales portadores de discursos y formas de intervención intelectual que remitieran a una universidad pluralista. Vemos, entonces, como los principios de exclusión de docentes –y su reverso de inclusión de quienes se establece que legítimamente pueden participar de la compulsa– vendrían a consagrar, con la fuerza de una normativa, el canon curricular y a fortalecer las solidaridades de grupos emplazados en las cátedras.

La conformación de los jurados constituyó uno de los aspectos cruciales en el diseño de los concursos. Un factor de peso que hace a su legitimidad es el hecho de que los miembros de las comisiones asesoras deben ser profesores que hayan obtenido su cargo por concurso. En la UNLP, hasta el periodo dictatorial, los cargos se habían cubierto por concurso en los periodos 1956/1966 y en 1970/1972. La planta docente era muy heterogénea, de la cual una parte estaba representada por profesores alcanzados por la Ley N.º 20.654 (marzo de 1974) que posibilitó el retorno a la universidad a docentes cesanteados por razones políticas y gremiales en diferentes periodos, en el lapso comprendido entre 1955 y 1973.

No se contaba con un número significativo de profesores que reunieran condiciones para ser jurado, en virtud del sistema de exclusiones imperante en varios períodos y de la inestabilidad institucional y discontinuidad de la autonomía universitaria. En 1977 se promulgó la Ley N.º 21.536 mediante la cual se otorgó estabilidad a todos los profesores que hubieran accedido a los cargos mediante concursos anteriores, independientemente de la legislación vigente. Los fundamentos de la ley mencionada, suscriptos por Bruera nos eximen de cualquier comentario:

La estabilidad del profesor universitario ordinario, obvio es señalarlo, constituye no solamente una garantía en favor de su funcionamiento, sino también un fundamento básico para que el mismo contribuya con su mejor esfuerzo y con la suficiente tranquilidad de espíritu al proceso de reorganización nacional [...] la norma propuesta constituirá un pilar fundamental en el fortalecimiento de la actividad universitaria perseguida por el superior gobierno nacional... (Pessacq, 1987: 48)

En la UNLP los beneficiarios de esta ley fueron alrededor de 250 profesores que constituyeron, en gran medida, los jurados de los concursos sustanciados durante 1982 y 1983.

El rectorado de la UNLP designaba a las comisiones asesoras a propuesta de cada decanato y este comunicaba a los profesores elegidos la nominación, agradeciendo por anticipado «la colaboración que tendrá a bien prestarnos para la normalización de los claustros» (Nota tipo dirigida a jurados por decanato FaHCE) y dando por descontado el apoyo. Parecía plausible pensar en la disposición a participar de tales actos, si se toma en consideración que el régimen había confirmado concursos, nombrado profesores extraordinarios para configurar sus propios planteles y repartido puestos de conducción y comisiones institucionales que, a la vez que les aseguraban a estos docentes ciertas cotas de poder, los comprometían en la aplicación de las líneas de política del régimen militar.

La implementación de la política de «normalización» autoritaria en la FaHCE

Al sustanciarse los concursos de la Ley N.º 22.207, en la FaHCE ya había una planta docente filtrada ideológicamente, producto de la política de depuración a la que hicimos mención y de medidas tomadas para conformar los planteles docentes. Las coberturas de cargos en los inicios del régimen militar se hicieron a través de las siguientes estrategias: a) confirmando designaciones de períodos previos por lapsos cortos lo que permitía garantizar el dictado de clases y evaluar a los candidatos para decidir su permanencia o exclusión, b) confirmando a docentes con concursos vigentes sustanciados en períodos anteriores en el marco de la Ley 21.536 y c) realizando designaciones directas. En general, las designaciones se fundamentaban haciendo explícita mención en las resoluciones, a la integridad moral del candidato y a su carencia de antecedentes, que indicaba sin eufemismos que había pasado por el cedazo de los servicios de inteligencia.

A partir de septiembre de 1982 en la FaHCE se llamaron 50 concursos, de acuerdo al siguiente detalle (Res. 1085 del 20-09-82 firmada por el rector Gallo).

Concursos llamados en la FaHCE bajo la Ley N.º 22.207

Departamento	Cargos Titular Simple	Cargos Adjunto Simple	Total	Porcentaje
Bibliotecología	7	---	7	14 %
Ciencias de la Educación	2	4	6	12 %
Educación Física	4	---	4	8 %
Filosofía	7	---	7	14 %
Geografía	4	1	5	10 %
Historia	6	4	10	20 %
Lenguas Modernas	3	2	5	10 %
Letras	5	1	6	12 %
TOTAL	38	12	50	100 %

Fuente: Elaboración propia en base al Expediente de la FaHCE 500-34.102/82

De los cincuenta concursos llamados se sustanciaron 37 y –ya en democracia– una «Comisión Asesora de la Revisión de Concursos de la Ley 22.207» analizaría 35, desestimando tratar solo aquellos en que había fallecido el designado y un caso que había sido declarado desierto.

La composición de los jurados que establecía la Ley N.º 22.207 contendía con las tradiciones reformistas pues limitaba la representación a los profesores excluyendo a estudiantes y graduados. Estos y otros rasgos darían pie a que, durante la normalización democrática de la Universidad, en la FaHCE se acuñara el término «*violación a las tradiciones académicas*» para fundamentar la necesidad de anular todos los concursos.

Una mirada a la nómina de jurados propuestos para los cincuenta concursos llamados en la FaHCE permite ver algunas cuestiones significativas. Narciso Pousa, por entonces profesora titular de Introducción a la Filosofía fue propuesto como jurado (titu-

lar o suplente) en catorce de los cincuenta concursos llamados en asignaturas correspondientes a áreas de Filosofía, Bibliotecología, Educación Física e Historia; Emilio Estiú, por entonces profesor del Departamento de Filosofía fue nominado como jurado (titular o suplente) en trece de los cincuenta concursos llamados en áreas de Filosofía, Historia, Bibliotecología; Osvaldo Nessi profesor extraordinario emérito designado en 1980 y por entonces director del Instituto de Historia, aparece propuesto como jurado (titular suplente) en 12 de los cincuenta llamados a concurso en áreas de Historia y Bibliotecología.

En el caso de los docentes de la carrera de Ciencias de la Educación el elenco estable nominado para los concursos se componía de la siguiente manera: Martiniano Juanes, por entonces profesor titular de Pedagogía, aparece propuesto como jurado en seis de los cincuenta concursos llamados en áreas de Psicología, Educación Física y Didáctica. Del total de comisiones que integra, se lo nomina para tres concursos en los que está involucrada la carrera de Ciencias de la Educación; Carolita Sierra de Rogatti, profesora de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Filosofía, aparece propuesta como jurado en cuatro de los cincuenta concursos llamados en áreas de Didáctica Especial; Celia Garritano por entonces profesora de Didáctica de la Enseñanza pre-primaria y primaria aparece propuesta como jurado en tres concursos en áreas de Investigación Educativa y Educación Física.⁶

Un primer análisis da cuenta del perfil de los jurados: la mayoría de ellos eran docentes de la casa cuyos concursos de períodos anteriores fueron confirmados en 1977 y casi todos ocupaban algún cargo: miembros de comisiones asesoras, directores de departamentos o institutos en la facultad o universidad. Como bien ha señalado Kaufmann (2003) la efectivización del proyecto autoritario en la universidad no solo requería de funcionarios con afinidad ideológica al régimen en tareas de organización y coordinación de los intereses hegemónicos sino, además, una dinámica corporativa interna condu-

⁶ Esta docente renunció a integrar las tres comisiones asesoras invocando problemas de salud (Res. 429 del 29-10-82). Se aceptó se renuncia y fue reemplazada en todas las comisiones asesoras.

cente a solventar vínculos de participación activa, lealtad y solidaridad entre sus integrantes.

Con referencia a los jurados externos, hasta donde sabemos, se reclutaron en las Universidades de Buenos Aires, San Luís, Tucumán y Jujuy. Varios de ellos –según hemos visto en notas dirigidas a las autoridades– integraban comisiones asesoras de concursos en distintas universidades nacionales.

Aunque es posible que no cupiera en el imaginario de los funcionarios la posibilidad de resistencia a actuar como jurado, esto ocurriría: contabilizamos 26 renunciaciones de jurados de los cincuenta concursos llamados. En algunos casos se renunciaba a una de varias comisiones aceptando participar en las que se consideraba idóneo, en otros casos se renunciaba a todas, aunque cuidándose de agradecer el honor de haber sido nominado. Entre las argumentaciones para fundar el rechazo había quienes planteaban que la materia no era de su competencia, ni poseían publicaciones en la especialidad o que no ocupaban la cátedra objeto de concurso. Tales argumentos eran contradictorios con las resoluciones que justificaban la designación en los antecedentes académicos y científicos del nominado. Otro grupo de argumentaciones para excusarse planteaba que integraban numerosas comisiones asesoras de concursos en la UNLP y en otras universidades y razones más difusas como problemas de salud y falta de tiempo. Conjeturamos que estos comportamientos en unos casos pueden explicarse por diferencias de criterio y, en otros, podrían deberse a conductas estratégicas para despegarse del régimen en una coyuntura en la cual ya se avecinaba la democracia. La información que relevamos en los expedientes es consistente con la opinión de la «Comisión Revisora de Concursos de la Ley 22.207» de la FaHCE que señaló la irresponsabilidad demostrada en la composición de las comisiones asesoras, tomando como indicador que algunos jurados renunciaron aduciendo falta de competencia (Actas CSP del 19-2-85: 95) y subrayó que un pequeño grupo de profesores fue utilizado en múltiples concursos.

La arquitectura de la política «normalizadora» se completaba con un Consejo Asesor designado por el rectorado (Res. 810/82) para examinar los trámites y aconsejar o no la aprobación de los mismos. La gran mayoría de sus miembros participaban de la estructura de ges-

ción de la FaHCE en carácter de jefes de Departamento y algunos de ellos eran —a su vez— aspirantes a los concursos.⁷

Numerosos investigadores, partiendo del supuesto de que las políticas de los regímenes autoritarios no pudieron efectuarse sin la participación y conformidad de muchos, reconocen, no obstante, la complejidad que supone analizar estos comportamientos. El apoyo y la conformidad con las dictaduras no descansarían necesariamente en la adhesión ideológica ni en la identificación con sus fines. La participación puede ser libremente decidida en algunos casos, forzada por la pertenencia institucional en otros, o bien resultante de presiones o de formas diversas de búsqueda de beneficios y prebendas. La *cultura del miedo* también es otro elemento a considerar cuando se intenta explicar la falta de resistencia o la pasividad engendrada en el temor a represalias.

En lo que sigue nos proponemos realizar una primera exploración de las políticas «normalizadoras» autoritarias, mediante el análisis de casos de concursos de la carrera de Ciencias de la Educación.

Los concursos de la Ley N.º 22.207 en el Departamento de Ciencias de la Educación. Análisis de casos

Del conjunto de concursos que integraron el llamado de la FaHCE 6 (12%) pertenecían, como ya lo hemos señalado, al Departamento de Ciencias de la Educación y todos ellos fueron sustanciados. Una cuestión general relativa a la implementación de los concursos en este departamento es que no se produjeron prácticamente renunciadas de jurados, excepto uno; y en un lapso de tres meses respecto de la publicación de la convocatoria, se comenzó con el cronograma de llamados que se extendería hasta 1983.

⁷ El Consejo Asesor estaba integrado por: Atilio Gamarro (jefe del Departamento de Letras), Alicia di Bella (jefe del Departamento de Lenguas Modernas), Omar Argerami (jefe del Departamento de Filosofía), Ernesto Rogg (jefe del Departamento de Educación Física), Emilio Ruiz y Blanco, Carolita Sierra de Rogatti (jefe del Departamento de Ciencias de la Educación), Benito Díaz (profesor extraordinario designado en 1980 y director del Instituto de Estudios Políticos y Sociales), Martín Pérez (jefe del Departamento de Geografía y designado profesor extraordinario en 1980) y Celia Paladino (jefe del Departamento de Psicología).

Para obtener una primera aproximación al tema de la «normalización» autoritaria en nuestra carrera analizaremos dos de los concursos efectuados que representan dos situaciones distintas: el de Lógica y Metodología de la Investigación Educativa con un postulante único que ganó, y cuyo resultado fue anulado en democracia, y el de Didáctica de la Enseñanza Media y Superior que tuvo oponentes y fue confirmado por la normalización democrática de la Universidad.

Las dimensiones que nos parecen relevantes –en función de los antecedentes reseñados y del diálogo con la producción historiográfica– quedan planteadas en los siguientes interrogantes: ¿cuál era la trama de relaciones y grupos de soporte de la política de «normalización» autoritaria?, ¿qué adscripciones ideológicas y científicas tenían los jurados?, ¿cuál era la trayectoria académica que se consideraba legítima para acceder a los cargos?, ¿qué referenciación en grupos y sectores ideológicos exhibían los postulantes que resultaron ganadores de los cargos?, ¿qué funciones en el dispositivo de enseñanza venía a satisfacer la selección de estos docentes?, ¿qué efectos político-pedagógicos proyectaron los resultados de estos concursos en la normalización democrática de la carrera?

Estos llamados a concursos no pueden disociarse –aunque no se trate de una dimensión que abordemos en nuestro trabajo– de la estrategia de definición de saberes legítimos para la carrera de Ciencias de la Educación, materializada en el Plan de estudios aprobado en 1978. Entendemos que la aprobación de un nuevo currículo y la política de «normalización» de los planteles docentes implicada en la Ley N.º 22.207 tienen su punto de articulación en la búsqueda de institucionalizar el proyecto autoritario. De tal modo, la represión/expropiación de los discursos pedagógicos progresistas materializada en el ejercicio de la violencia y las purgas de docentes, constituye la primera aproximación de un proyecto que tenía la pretensión de reestructurar la formación, instalando una base discursiva que resultara funcional al orden conservador. La sustitución de un amplio abanico de ideas político-pedagógicas por un pensamiento que absolutizaba valores –»pedagogías restrictivas» en la terminología de Southwell (2003)– es decir, el ejercicio del poder por medios discursivos, requería de docentes que ofrecieran cierta garantía ideológica y que tuvieran una pátina de legitimidad.

Tomando en cuenta las cuestiones antes señaladas presentamos las siguientes observaciones que están sustentadas en información



procedente de expedientes de concursos, recursos e impugnaciones y actas del CSP que hemos cruzado con otras fuentes para ampliar y contrastar.

El concurso de Lógica y Metodología de la Investigación Educativa

En esta cátedra perteneciente al cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación se llamó a concurso un cargo de profesor titular simple y se presentaron dos postulantes: David Sussel y Domingo Di Luca, quien por entonces ocupaba la cátedra y resultó designado en el cargo. El mencionado en primer término era licenciado en Psicología de la UBA y fue excluido por el jurado por considerar que no contaba con antecedentes suficientes relacionados con la materia objeto de la compulsa.

La Comisión Asesora estaba compuesta por dos jurados externos (Julio González Rivero y Luís Adolfo Dozo) y uno interno: Martiniano Juanes. De sus perfiles académicos se destaca lo siguiente: Martiniano Juanes, por entonces profesor titular de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación, había sido reintegrado a la UNLP en el marco de la Ley N.º 20508/73 y su Decreto reglamentario N.º 1171/73 que reincorporó a quienes fueron cesanteados en 1955. En el momento del concurso se desempeñaba también como profesor adjunto de Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación (en el marco de las confirmaciones de cargos ordinarios previstas en la Ley N.º 21.536). Además integraba varias comisiones institucionales y, en agosto de 1983, sería designado por el rectorado como profesor extraordinario consulto con funciones en el Instituto de Investigaciones Educativas (Res. 812/83).

Julio González Rivero, en 1972 había sido director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA y era miembro del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) de esa Universidad. Para referenciar a este integrante del jurado, resulta pertinente citar el trabajo de Suasnabar (2004) quien ha mostrado que alrededor de este instituto creado en 1974 se produjo el retorno al debate político-pedagógico de los sectores conservadores que habían sido desplazados de la universidad en los años setenta. La reacción conservadora cons-

tituía la respuesta a lo que entendían como un ataque frontal a los fundamentos del orden social establecido, que entreveían en la radicalización política y pedagógica imperante en la universidad. Como tal tenían, siempre según el autor, una clara vocación golpista y el espacio del IIE les permitiría esbozar, en 1975, los trazos de un proyecto político-pedagógico bajo el liderazgo de Bruera que se implementaría al asumir aquel como primer ministro de Educación del régimen militar. Puede verse, entonces, la urdimbre de relaciones entre sectores conservadores y castrenses en la conformación de la comisión asesora de este concurso y del que analizaremos en segundo término, pues González Rivero fue jurado de ambos.

Luis Adolfo Dozo, era especialista en Pedagogía General y en Didáctica Fundamental y Especial de la Universidad Nacional del Sur donde trabajaba desde los años sesenta. Autor de libros y artículos referidos al positivismo argentino y al pragmatismo de Dewey. No nos ha sido posible, hasta el momento, hallar más información para completar su perfil.

Si se considera la biografía académica del postulante al cargo en concurso se pueden realizar las siguientes observaciones. La lectura del Curriculum Vitae (en adelante CV) de Domingo Di Luca (quien por entonces tenía 55 años) permite ver que la trayectoria de este profesor en Filosofía egresado de la FaHCE discurrió por fuera de la universidad pública desde su graduación hasta el año 1974. Durante los años sesenta y hasta 1973 fue docente, directivo y asesor en la enseñanza media de la Provincia de Buenos Aires y en particular, en la de gestión privada confesional (Instituto Paula Robles y San Cayetano, ambos de Dolores; Instituto Terrero de La Plata, Seminario Mayor de La Plata, Instituto Arzobispo Juan Chimento). También fue asesor de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 1974 y 1975 donde participó en la redacción del plan trienal de educación para el periodo 1974-1977 (Exp. 500-34.022/82).

Di Luca era un hombre que tenía estrechos lazos con la Iglesia que se expresan en su desempeño como vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de La Plata (UCALP) entre 1973 y 1976. Esta última institución, tuvo como rector, desde sus orígenes (1964) a Monseñor Antonio Plaza, arzobispo de La Plata quien detentó posteriormente el cargo máximo de esa unidad académica.

mica (gran canciller), que le reservaba la potestad de designar y remover al rector y los decanos (Baruch Bertocchi, 1987).⁸

El ingreso de Di Luca a la FaHCE se produjo en agosto de 1975 directamente al cargo de profesor titular interino *ad-honorem* del curso de Metodología de la Investigación Educativa. El momento de su inserción se caracteriza por el marcado predominio de los sectores de derecha en la Facultad, que habían ganado espacio en la universidad desde agosto de 1974, al iniciarse la gestión Ivanisevich. La incorporación de este profesor a la unidad académica es contemporánea de una de las purgas que privó a la Facultad de sus mejores docentes ya que durante ese año echaron a Berta Braslavsky, Guillermo Savloff, Ricardo Nassif y Juan Carlos Tedesco, entre otros, según se consigna en el trabajo de Silber y otros en este mismo libro.

En diciembre de 1975 Di Luca ocupó el cargo de titular interino de la cátedra de Antropología Cultural (Departamento de Sociología y posteriormente de Filosofía) que retendría hasta 1978. Desde 1976 se desempeñó también como adjunto interino de la cátedra de Cultura Medieval y Lectura y comentario de textos filosóficos II (Departamento de Filosofía), en la que llegaría a ser titular interino, cargo que retendría hasta 1985. Pero no solo conducía tres cátedras sino que fue jefe del Departamento de Orientación Vocacional y Seguimiento dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP (entre 1979 y 1982), supervisor de los cursos de ingreso y jurado de varias tesis de doctorado entre 1977 y 1978.

La inserción institucional de Di Luca puede calibrarse también considerando su participación en el Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (San Luis, 1978) donde intervino como titular relator en representación de la FaHCE. Como han mostrado Auderut y otros (2003), una vez realizada la depuración y el control de sujetos, carreras, programas y libros, el régimen militar se abocó a extender el discurso pedagógico autoritario. El evento antes mencionado permite ver la convergencia ideológica entre las políticas educativas dictato-

⁸ Es importante señalar que la educación personalizada de Víctor García Hoz era la ideología pedagógica que orientaba los estudios de la Universidad Católica Argentina, tal como reconoce Monseñor Dr. G. Blanco, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA, en el prólogo al libro de autoría del pedagogo español que se cita a continuación: *La universidad: su misión, su poder* (1979).

riales y un grupo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis que, para fundamentar la realización del congreso, planteó la importancia de un intercambio a nivel nacional con el objeto de aunar criterios y colaborar con las autoridades. En este encuentro Di Luca presentó un trabajo sobre «Fundamentos Antropológicos de la educación» que cita en su CV y participó de la comisión de Filosofía e Historia de la Educación. Siguiendo el análisis de Auderut y otros (2003), puede verse que los trabajos presentados (sin hacer mención al de Di Luca en particular) revelaron la primacía de la filosofía idealista y del espiritualismo católico. A juicio de los autores las conclusiones destacaron la opción por un fundamento antropológico de la educación basado en una idea de hombre como ser trascendente, cuya realización se vincula a un sentido cristiano. También se compartía una concepción de la función del docente basada en el respeto a una jerarquía de valores: Dios, Patria y Familia.

En el CV presentado por Di Luca al concurso el ítem antecedentes académicos se circunscribía a consignar su participación en el Congreso Mundial de Filosofía Cristiana realizado en Córdoba en 1979, una ponencia a un congreso, una reseña de un tema no vinculado a la especialidad y cuatro trabajos referidos a pedagogía, epistemología y metodología de la investigación, todos inéditos y de los que no quedaron probatorios en el expediente.

Hasta aquí hemos extraído elementos ciñéndonos al CV del postulante. Pero si examinamos la documentación correspondiente a la impugnación del concurso durante la normalización democrática pueden vislumbrarse otros aspectos significativos. En efecto, el dictamen de la comisión revisora de concursos de la Ley N.º 22.207 de la FaHCE planteó la falta de idoneidad de los integrantes del jurado para evaluar, consignando que no eran especialistas en la materia y también hizo notar la contradicción que suponía que el ganador del concurso de Lógica y Metodología de la Investigación no registrara en el ítem correspondiente a «Trabajos de investigación», absolutamente ningún antecedente (Actas CSP 19-2-85: 80).

Así pues, parece que el concurso venía a coronar la trayectoria y dar estabilidad y legitimidad a un agente que, de no mediar la escalada de la derecha primero y el proceso militar después, probablemente no hubiera accedido al ámbito académico público. Mirado en térmi-

nos de responsabilidad y de colaboración con la reorganización autoritaria de la Universidad parece clara la participación de este docente como integrante de un grupo amplio de sostén institucional del proyecto autoritario. Atendiendo al perfil ideológico del candidato los resultados del concurso parecen consistentes con lo que Kaufmann (1999) ha definido como una de las notas sobresalientes del proyecto pedagógico autoritario que es la definición de una única pedagogía viable (la unicidad pedagógica), aquella que se afirma en la diseminación de principios dogmáticos y doctrinarios que son impuestos desconsiderando las condiciones sociales de la educación.

Las alternativas legales por las que discurrió el concurso –que fue impugnado por la parte interesada en los términos previstos por el Decreto N.º 154/83 y por la Ley N.º 23.068– permiten ver la estrategia de defensa de Di Luca. Vemos, en un recurso interpuesto ante el CSP, el moldeamiento del pasado que este profesor elaboraría tratando de asimilarse a valores democráticos cuando argumentaba

¿Como es posible que se piense que los profesores universitarios de la república se han prestado a una maniobra de captación de la universidad por el gobierno de facto, cuando distinguidos demócratas (el senador nacional Fernando de la Rúa, el diputado nacional Jorge Vanossi, entre otros) ganaron concursos en esta Universidad y en la de Buenos Aires durante la vigencia y por el procedimiento de la ley 22.207?. Ni ellos ni yo hubiésemos aceptado participar en concursos si el clima y condiciones de los concursos hubieran sido los que supone la comisión asesora. (Cpde. 500-34.022-5)⁴

Puede verse que la representación de los hechos se construye sobre la negación de los aspectos más oscuros del contexto político y académico imperante en la dictadura y, a la vez, el discurso trae al centro de la escena un tema que se eludía pues implicaba discutir el comportamiento (complicidad, oportunismo, adhesión al régimen) de actores de fuerte presencia en la apertura democrática y que pertenecían al partido gobernante.

⁴ La expresión *cpde* significa corresponde. En el lenguaje administrativo se designa así a un cuerpo de documentación referenciado en el expediente original cuyo número se cita

Nos parece ver en esta argumentación de Di Luca, la actitud que según Novaro y Palermo (2003) tuvieron durante la transición democrática algunos sectores que, en mayor o menor medida, habían apoyado a los militares o los habían acompañado silenciosamente y en el nuevo escenario político, trataban de acomodarse. Para ello producían todo tipo de transacciones mentales y moldeamientos de las propias identidades con el fin de deslindar responsabilidades, desprenderse de anteriores cercanías con el régimen y hacerse a valores democráticos y republicanos. Estas torsiones de la memoria y reinterpretaciones de historias, a la vez, permitían asimilar al nuevo orden a algunos actores.

Para cerrar esta primera aproximación cabe aclarar que este concurso fue anulado por el CSP dejando abierta la posibilidad de incluirlo en los llamados a concurso de la gestión normalizadora democrática.

El concurso de Didáctica de la Enseñanza Media y Superior

En esta cátedra se llamó a concurso para profesor adjunto simple que era el cargo máximo que tenía la planta docente. Se trataba de una cátedra masiva que se dictaba para la carrera de Ciencias de la Educación (en el cuarto año), para otros 10 profesorado universitarios y para la carrera docente que realizaban profesionales de otras unidades académicas.

A este concurso se presentaron dos postulantes: Susana Contino¹⁰ y María del Carmen Mastropiero. Contino se desempeñaba por entonces, como adjunta a cargo de la cátedra donde se había iniciado como ayudante en 1971, ascendido a jefe de trabajos prácticos en 1979 y a profesor adjunto a cargo en abril de 1981. Era, además, miembro de comisiones institucionales y representante de la FaHCE en algunos eventos académicos. Su CV muestra una marcada orientación hacia la Pedagogía Especial y la mayoría de sus antecedentes concentrados en

¹⁰ Susana Contino poseía títulos de profesora en Ciencias de la Educación, Psicóloga y profesora en Psicología expedidos por la UNLP, numerosos antecedentes en un ISFD de la ciudad, cargos de gestión en la Provincia de Buenos Aires. Además de su trabajo docente en la cátedra objeto de concurso, tenía una inserción que la llevó a ser nombrada por la universidad como jurado para seleccionar cargos de gestión.

institutos de formación docente locales y en la supervisión en la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

La otra postulante era María del Carmen Mastropiero, por entonces de 42 años de edad, quien a la postre resultaría ganadora del concurso y de cuyo perfil hablaremos enseguida.

Si se atiende a la composición del jurado se puede ver que la Comisión Asesora estaba compuesta por dos jurados internos (Carolita Sierra de Rogatti y Nestor Mazzarelo) y uno externo (Julio González Rivero) de cuyos perfiles se destaca lo siguiente:

Carolita Sierra de Rogatti Campos es profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación y doctora en Ciencias de la Educación de la UNLP. Fue directora del Departamento de Ciencias de la Educación entre el 21 de agosto de 1978 y el 6 de diciembre de 1983 y directora del Instituto de Investigaciones Educativas entre el 1 de diciembre de 1982 y el 1 de abril de 1985 por adscripción de rectorado. Ingresó como docente a la Facultad en julio de 1946 y fue separada de su cátedra en diciembre de 1955. Fue reincorporada como profesora titular en Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía, en diciembre de 1973 y como adjunta interina en Práctica de la Enseñanza de la Filosofía desde marzo de 1975. Su concurso en la primera cátedra mencionada fue confirmado por la dictadura desde en el marco de la Ley N.º 21.536.

Néstor Mazarelo se desempeñaba en la cátedra de Didáctica General de la carrera de Ciencias de la Educación desde 1964, permaneció en la Universidad en los años setenta y tuvo continuidad durante la dictadura militar. Había incorporado al programa de su materia una perspectiva de didáctica sistémica y, desde 1978, en su programa se destacaban autores como Víctor García Hoz, representante de la teoría personalista de la educación.⁶ Este docente permaneció en la facultad por lo menos hasta 1993.

El otro integrante del jurado era Julio González Rivero, el mismo de quien ya hemos hablado para el caso del concurso de Lógica y Metodología de la Investigación Educativa.

Si se considera la trayectoria académica de la postulante que resultó ganadora –María del Carmen Mastropiero– se pueden realizar

¹¹ Silber y otros (2006).

las siguientes observaciones. El análisis de su Curriculum Vitae permite apreciar que esta profesora en Ciencias de la Educación (UBA, 1961) y doctora en Psicología (Universidad de Belgrano, 1978) tenía ejercicio docente en distintas universidades públicas (Tucumán, Lujan, UBA, Lomas de Zamora) y privadas (Católica, J. Kennedy) y exhibía antecedentes en la materia objeto de concurso: adjunta interina de Didáctica en la carrera Psicología UBA, desde 1976, adjunta interina de Didáctica de Nivel Medio desde 1980 y titular interina de Didáctica de la Enseñanza Superior en la UNLZ desde 1982. Poseía, además, antecedentes de docencia en el nivel medio y superior no universitario (Institutos Bernasconi, Mariano Acosta, Escuelas normales e ISFD); tenía experiencia en investigación y publicaciones.

El Curriculum Vitae de Mastropiero era, a todas luces, superior al de su oponente. Empero, a nuestro modo de ver, el capital social más valioso de esta postulante no se vinculaba tanto con el volumen de sus antecedentes sino con aspectos cualitativos de su trayectoria académica que serían muy apreciados en el contexto de producción del concurso. En efecto, uno de los elementos que destaca el jurado en su dictamen para marcar la diferencia con la otra postulante es «la jerarquía de las instituciones y de los responsables de (los) cursos realizados» (Expdte. 500-34044/82, fs. 84). El dictamen no explicita a qué establecimientos y figuras responsables se refiere, solo menciona «ocho cursos de especialización, señalándose solo aquellos que, a juicio del jurado, son más representativos». Podemos conjeturar —a partir del análisis de su Curriculum Vitae— que no debe haber pasado inadvertido el lazo académico que la postulante había construido con Víctor García Hoz, el representante más genuino de la corriente personalista que, como han señalado varios investigadores, fue la pedagogía oficial del régimen militar. Este vínculo se había cimentado en la realización de una serie de actividades docentes que el pedagogo español efectuó en el Instituto Bernasconi y que condujo a Mastropiero a ser su ayudante. En años posteriores (1966, 1979 y 1981) la relación continuó fortaleciéndose mediante la realización de otros eventos sobre temas de educación personalizada, el proyecto educativo y la calidad de la educación. Es posible pensar que este lazo con el pedagogo español le abrió a Mastropiero el acceso a becas para realizar estadías en diversos centros regionales de investigación (Brasil, Venezuela, México y Perú) que consignaba en su CV.

Otro elemento que destaca el jurado, como vimos, refería a la jerarquía de las instituciones donde la postulante realizó la actualización profesional. En el dictamen no hay mención a instituciones específicas aunque sí se nombran algunos eventos que son indicio de que el jurado los aprecia dentro del conjunto, tales como «La formación del docente argentino» (Tucumán, 1975) y el «2° Simposio de Enseñanza en las Fuerzas Armadas» realizado en 1979. Este último aspecto nos introduce en otro rasgo sobresaliente del CV de Mastropiero que es el ejercicio de su profesión en instituciones de la órbita castrense. En efecto, la mencionada profesora fue pedagoga del gabinete psicopedagógico de la Escuela de Mecánica de la Armada (concurrió en 1969 y estuvo hasta 1978), jefe de gabinete psicopedagógico de la Escuela Nacional de Aviación Civil de la aeronáutica (concurrió en 1966 y estuvo hasta 1969), docente de la misma escuela, asesora de la Dirección Nacional de Aviación Civil (1970-1972). En el marco de esa inserción profesional se destaca la asistencia a las 1ª, 2ª y 3ª Jornadas Pedagógicas de la ESMA, su designación por el Comando en Jefe de la Armada para asistir a las Jornadas Olivetti (1970), Jornadas Pedagógicas en los Liceos Navales Storni (Posadas, 1977) y Gurruchaga (Salta, 1978), además del evento al que hace referencia el dictamen y que hemos reconstruido de la explícita mención que se encuentra en el CV del concurso.

De este modo, es posible conjeturar que la trama de relaciones intelectuales e institucionales que dejaba entrever el CV de esta postulante debe haber sido un factor de peso que inclinó el resultado a su favor, desplazando a quien, hasta entonces, se desempeñaba en la cátedra. La valoración de la clase pública plantea que existió una significativa diferencia a favor de Mastropiero, sin ofrecer ningún elemento comparativo que permita juzgar la validez de tal aseveración.

Las alternativas legales por las que discurrió el concurso —que fue impugnado por la parte interesada en los términos previstos por el Decreto N.º 154/83 y por la Ley N.º 23.068— permiten ver otras aristas que dejaremos planteadas solamente pues no disponemos de información suficiente. La impugnación fue realizada por Susana Contino, quien salió segunda en el orden de meritos y destacaba en su argumentación: que dos miembros de la comisión asesora no poseían idoneidad para ser jurados y que «No efectuó el reclamo en el momento oportuno debido a la manifiesta amistad de algunos de los in-

tegrantes del jurado con la concursante adjudicataria del cargo porque [...] se observaba que no iba a imperar el derecho a la aptitud (sobre el) deseo de la dictadura de tener adeptos» (Actas CSP 19-2-85: 84). El CSP no aceptó la impugnación argumentando, entre otras cosas, que «Contino no fue rechazada por la dictadura porque en Humanidades desempeñó desde 1977 hasta 1983 diversos cargos docentes y fue honrada con la representación oficial de la Facultad en congresos, eventos...». Este órgano de gobierno decidió (en votación no unánime) confirmar a la docente seleccionada en el cargo (Actas CSP 19-2-85: 85) quien permanecería en el mismo hasta el año 1990.

Algunas conclusiones preliminares

Nuestro trabajo partió de considerar las contrapuestas representaciones elaboradas en la época de la redemocratización de la UNLP acerca de la política de «normalización» de los claustros de la dictadura militar. En el contexto del CSP advertimos conflictos de relatos: por una parte, algunos análisis realizaban un recorte del pasado focalizado en los profesores seleccionados, definidos como sujetos neutros, desreferenciados política y académicamente; por otra parte análisis en los cuales una dimensión central era la contextualización sociohistórica y la inscripción de los concursos en un proyecto autoritario. Este último caso expresaba la imagen de la política «normalizadora» de la dictadura elaborada en el seno de la FaHCE que se pronunció por anular todos los concursos, posición que no progresó.

El modo de procesar el pasado autoritario y la mirada que se volvió dominante en el CSP de la UNLP (inobjetabilidad de los profesores) se inscribe en un clima político y cultural de época en el cual se instaló un relato que privilegiaba la imagen de una sociedad inocente, sin nexos con el régimen de facto. Como han sostenido Novaro y Palermo (2003) ciertas *torsiones de la memoria* y moldeamientos de los hechos del pasado en función de las exigencias del nuevo escenario político, habrían sido característicos de la época de la transición del autoritarismo a la democracia.

Lo cierto es que el recorte del pasado que prevaleció en la UNLP, no solo legitimó la toma de decisiones en esta materia (mayoría de concursos dictatoriales confirmados) sino que condicionó la posibilidad de

mirar el entramado del proyecto autoritario y de considerar sus efectos político-pedagógicos, entre los cuales debe mencionarse, al menos como hipótesis, la continuidad de ciertos enclaves autoritarios.

La constatación de un cierto vacío historiográfico en relación con el diseño e implementación de los concursos de la dictadura nos impulsó a realizar esta indagación, además de la inquietud por construir una mirada que pudiera ordenar los elementos dispersos de tal política, circunscribiendo dimensiones de análisis pertinentes a una perspectiva compleja.

Entre las categorías de mayor valía para comprender los alcances de nuestro tema, destacamos la de *grupos de elite* que en distintas coyunturas penetran el aparato de Estado y desarrollan labores de construcción de consenso requeridas para consolidar el régimen una vez licuado el apoyo difuso que acompaña los golpes de Estado. Hemos intentado comprender el despliegue de la política de «normalización» autoritaria en nuestra Universidad entendiéndola como componente de un proyecto autoritario que tuvo entre sus metas –al margen del grado en que esto haya sido logrado– efectuar una reestructuración de las instituciones para configurar un sistema de dominio estable. De este modo, una vez consumada la depuración de elementos considerados subversivos a través de métodos violentos, se establecería una política orientada a la institucionalización de un modelo, el de la *universidad del orden*. La multiplicidad de formaciones discursivas –característica de las instituciones de educación superior en periodos democráticos– era un elemento a contrarrestar en el marco de un pensamiento binario que concebía lo diferente como amenazante del tipo de sociedad que se pretendía imponer, íntimamente vinculado con valores idealistas y perennialistas.

Diversos analistas han señalado que la política educativa del gobierno militar puede leerse en clave de crisis hegemónica, más que desde una capacidad de imposición eficaz. La inestabilidad, recambio de autoridades y fragmentación, producto del faccionalismo que caracterizó a las fuerzas armadas, son indicadores de las dificultades que enfrentó el modelo de dominación para consolidarse. En el caso de la política de «normalización» de los claustros universitarios, el lapso que va desde la promulgación de la Ley N.º 22.207 hasta la sustanciación de los concursos atravesó cuatro administraciones distintas (Videla, Viola, Galtieri y Bignone) y los correlativos cambios



en el Ministerio de Educación. En efecto, en momentos en que el régimen aun se sentía recio para acometer la reorganización de la Universidad promulgó un cuerpo legal (Ley N.º 22.207/80 y la Ord. N.º 140/82, UNLP) que favorecía operaciones excluyentes y selectivas, tendientes a garantizar el antipluralismo y la instalación de un pensamiento único en los claustros. No obstante, la política de «normalización» autoritaria se materializó en un contexto de crisis terminal, de máxima licuación de poder del régimen, resignificándose posiblemente al quedar inscrita en las coordenadas de la cercana redemocratización social e institucional.

La política de «normalización» autoritaria de los claustros en la FaHCE –más allá del escaso número de concursos efectuados en relación con la cantidad de materias y carreras– dejó unos cuantos hechos consumados. Es posible leer esta política en clave de defensa de intereses corporativos de grupos ideológicos institucionalizados que creyeron encontrar en estos postreros actos de legitimación una virtual posibilidad de continuidad del orden autoritario dentro del orden democrático.

La arquitectura de la política «normalizadora» autoritaria –normas generales y particulares de la UNLP, organización institucional y prácticas que la plasmaron– que hemos explorado en el circunscripto espacio de la carrera de Ciencias de la Educación nos ha permitido vislumbrar la intencionalidad ideológica que presidió su realización. A nuestro juicio, el contexto político de implementación de los concursos es un aspecto insoslayable en el análisis ya que la Ley N.º 22.207 y la resolución de la UNLP, que encuadró los concursos, además de las condiciones de control y represión imperantes, determinaron la exclusión de aspirantes a quienes las leyes habían catalogado de subversivos, perturbadores del orden e inhabilitado para la docencia. A esto debe agregarse el requerimiento de integridad moral para el ejercicio profesional en los términos restrictivos y dogmáticos en que la corporación militar entendió este concepto. Las cláusulas que preveían la exclusión de oficio de unos tenían su reverso en otras que favorecían la participación de docentes a los que se presuponía idóneos a partir de haber ocupado la cátedra en un lapso temporal que remitía a los inicios del régimen militar.

La composición de las comisiones asesoras de los concursos muestra la estructura de colaboración institucional e inter-institucional que

sustentó la implementación de la política de «normalización «autoritaria en la FaHCE. Entendemos, con Kaufmann (1999) que una parte crucial del dispositivo pedagógico procesista estuvo basada en la convergencia participativa de militares y civiles en programas de acción institucional. Como hemos visto a través del corpus analizado, la efectivización de los concursos requirió la asunción de roles como jurados y asesores de individuos y grupos que ya sea por afinidad ideológica, oportunismo político y académico u otras causas brindaron sostén actuando en los microespacios en los que se materializó la política.

El examen de dos concursos sustanciados en la carrera de Ciencias de la Educación, desde una metodología que considera relevante para el análisis la urdimbre articulada para solventar estas políticas tanto como las trayectorias político-académicas previas y el capital social de quienes resultaron ungidos profesores ordinarios, nos ha permitido cuestionar visiones simplificadoras. En efecto –aunque no pretendemos validez de nuestra interpretación más allá de los casos estudiados– la perspectiva adoptada permite ver a los docentes-concursantes ya no como sujetos des-referenciados sino formando parte de relaciones sociales e intelectuales y cumpliendo funciones específicas en el campo simbólico. El sondeo empírico –aun siendo provisorio– muestra una trama de vinculación militar-clerical que enhebra instituciones formadoras, elites intelectuales y proyectos dando lugar a solidaridades de grupo. De este modo, creemos que no sería controvertible afirmar que los docentes seleccionados lo fueron en virtud de ser sujetos portadores de un discurso pedagógico autorizado que ofrecía a los militares cierta garantía de alineamiento con su excluyente concepción de lo social y educativo.

Somos concientes de que solo hemos podido entrever algunos nodos de una red más extensa y densa de sostén del proyecto autoritario. La profundización del conocimiento en esta materia requerirá la búsqueda de testimonios que den cuenta del procesamiento de esta política en los microespacios institucionales y, también, extender la indagación más allá de los límites de los concursos puntuales analizados.



Bibliografía

- Auderut, C. y otros (2003). «La memoria cautiva. El caso de la Universidad de San Luis durante la última dictadura». En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación*, II. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baruch Bertocchi, N. (1987). *Las universidades católicas*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Doval, D. (2003). «Currículo y perennialismo. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos». En Kaufmann, C. (2003). *Dictadura y Educación*, II. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Finocchio, S. (2001). *Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al margen.
- García Hoz, V. (1979). *La universidad: su misión, su poder*. Buenos Aires: Docencia.
- Kaufmann, C. (2001). «Las Comisiones asesoras en dictadura». En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación*, I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1999). «El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico». En Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- La Plata, Consejo Superior Provisorio, Universidad Nacional de La Plata.
- Neibourg, F. (1998). *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires: Alianza
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar (1976/1983) Del golpe de estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pessacq, R. y otros (1987). *La normalización de la UNLP*. La Plata: Imprenta de la Universidad Nacional de La Plata.
- Quiroga, H. (2004). *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares-1976-1983*. Rosario: Homo Spiens.
- Rouquie, A. (1994). *Autoritarismo y democracia. Estudios de política argentina*. Buenos Aires: Edicial.

- Sarlo, B. (1988). «El campo intelectual: un espacio doblemente fracturado». En Sosnowski, S. (comp.) *Represión y reconstrucción de una cultura: el caos argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Silber, J. y otros (2006). «Historias y memorias en las Ciencias de la Educación: Significaciones actuales del pasado ‘predictatorial’». En: VVAA. *Actas del II Coloquio Historia y Memoria. Los usos del pasado en las sociedades post-dictatoriales*. La Plata: FaHCE.
- Southwell, M. (2003). «Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos». En Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas, 2*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suasnabar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Universidad de Buenos Aires (1992). *Fragmentos de una memoria. UBA 1821-1991*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Universidad Nacional de La Plata (1982). «Llamado a concurso de Profesores titulares, asociados y adjuntos». La Plata: Imprenta de la UNLP.
- VV. AA. «Concursos universitarios o las triquiñuelas del continuismo». En *Revista Perspectiva Universitaria*, 11-12, Buenos Aires, diciembre-enero de 1983.

CAPÍTULO IV

Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de estudios de Ciencias de la Educación durante la normalización universitaria (1983-1986)

Luciana Garatte

La «modernización»¹ de la formación académica constituyó uno de los ejes centrales de la política de normalización universitaria impulsada por el gobierno nacional a partir de diciembre de 1983.² Este propósito adquirió singulares matices en cada una de las universidades y unidades académicas del país en las que se implementaron reformas curriculares. Sin embargo, es dable pensar que esa circunstancia suscitó discusiones profundas acerca del proyecto académico vigente hasta ese momento. En este artículo exploraremos las expresiones que ese proceso tuvo en la Facultad de Humanidades y Ciencias

¹ Las referencias a la «modernización» de la formación académica de las carreras de grado se relevaron en documentos institucionales (Pessacq y otros, 1987), discursos públicos (Pessacq, 2005), proyectos curriculares y testimonios de actores participantes de procesos de reforma de planes de estudios. Para un análisis de los lineamientos centrales de la normalización y los ejes estructurantes ver Buchbinder, 2005 y Garatte 2009.

² Cabe señalar que este trabajo recorta el análisis al período de la normalización universitaria desarrollada entre diciembre de 1983 y abril de 1986. Las afirmaciones que se vierten en este trabajo están enmarcadas en el universo temporal explicitado y no debieran extenderse más allá de esa etapa.



de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata³, con especial referencia a la reformulación de la formación de profesores en Ciencias de la Educación que concluyó con la aprobación de un nuevo Plan de estudios en 1986.

Nuestro trabajo tiene un doble propósito. Por un lado, reconocer el escenario institucional que se configuró en la FaHCE, con especial referencia al DCE. Por otro lado, comprender la conformación de grupos académicos⁴ en este departamento, sus posicionamientos en el escenario de la «normalización universitaria» y, más específicamente, con relación a la definición de un nuevo plan de estudios para la carrera.

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

³ En adelante, Universidad Nacional de La Plata será mencionada como UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como FaHCE, y Departamento de Ciencias de la Educación como DCE.

⁴ Recuperando los aportes del enfoque organizacional, definimos a los grupos académicos como aquellos agrupamientos que se constituyen a partir de la división del trabajo propio del mundo académico, a saber, la producción de conocimiento. Dichos grupos son difíciles de identificar pues están asociados a círculos sociales, redes, universidades invisibles que varían de alcance y carácter. La participación en un grupo supone la internalización de componentes epistemológicos e ideológicos: tradiciones, costumbres y prácticas, conocimiento transmitido, creencias, los principios morales y normas de conducta, además de las formas lingüísticas y simbólicas de comunicación (Clark, 1971 y 1983; Baldrige, 1973; Becher; 2001).

Este trabajo se basa en un corpus de fuentes empíricas constituido por las resoluciones de la FaHCE referidas al DCE entre 1983 y 1986, datos resultantes del relevamiento del archivo de legajos de profesores de la misma institución, anteproyectos de planes de estudios, documentos curriculares y testimonios de actores que participaron directamente del proceso de reforma curricular y de la gestión académica e institucional.

El enfoque teórico-metodológico de nuestro trabajo se identifica con el microanálisis social (Guber, 2001; Revel, 2005; Soprano, 2009) y recupera los aportes desarrollados por la sociología de la cultura (Bourdieu, 1983, 1995 y 2008) y por el enfoque organizacional (Clark, 1971 y 1983; Baldrige, 1973; Becher, 2001). Partimos de suponer que es necesario problematizar el fenómeno del cambio en las organizaciones académicas. Intentaremos mostrar que esas instituciones manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales y que los sucesos de orden macro político no siempre permiten comprender cómo se producen los cambios a nivel micro social, qué intereses los motivan y qué creencias los sustentan. Al respecto, reconocemos el rol que juegan los grupos dentro del sistema universitario para modelar su ambiente e incidir en el medio externo, considerando que la división del trabajo en el mundo académico va demarcando compromisos y orientaciones de valor, creencias e ideologías, perfiles de autoridad y modos particulares de integración interna que inciden en el procesamiento de los cambios.⁵ Esta mirada no debería llevarnos a interpretar a la universidad como un campo autónomo de disputas por la legitimación de la verdad cu-

⁵ En este trabajo vamos a entender junto con Bourdieu (2008) que la extensión y diversificación de las redes de relaciones sociales entre los miembros del campo universitario posibilita la consolidación de modalidades de «solidaridad transdisciplinaria» las que, a su vez, redundan en mejores condiciones para mantener las posiciones de poder universitario que los individuos y grupos detentan más allá de sus «pequeños feudos locales». Para Clark (1983) el establecimiento de vínculos que exceden las fronteras de la propia universidad constituye un rasgo inherente al trabajo académico mismo cuya especificidad está dada por la producción y difusión del conocimiento científico. En la misma línea, Crane entiende que los académicos de una misma comunidad disciplinar participan de círculos de relaciones internas (con un grupo reducido de personas, de intereses afines, en la propia institución) superpuesto con otro círculo externo (conformado por un número relativamente grande de sujetos, enlazados por afinidad intelectual cercana o lejana) (Becher, 2001).



ynos efectos son exclusivamente internos a la organización. Por el contrario, nos advierte acerca de los efectos que las tensiones internas tienen por fuera de las instituciones universitarias, en otros ámbitos de la vida social y política en los que estos actores intervienen con matices y particularidades.

Desde esta perspectiva, sostenemos la importancia de profundizar a nivel micro social el conocimiento de las relaciones entre el diseño y la gestión de las políticas de Estado —en este caso, las relativas al proceso de normalización de las universidades iniciado en 1983— y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas, en un proceso de resignificación que incluye tanto momentos de apropiación como de resistencia.

Es decir, no solo asumimos el carácter productivo de los grupos académicos sino que reconocemos que sus acciones no pueden ser explicadas con referencia a un contexto general, unificado y homogéneo de nivel macro político que estaría dado, en este caso, por los lineamientos normativos y programáticos derivados de la política educativa que se definen a nivel central para las universidades nacionales en cada período histórico. Por el contrario, consideramos que esos actores se inscriben y participan en múltiples contextos encajados, en los que se desarrollan y despliegan experiencias y representaciones, en ocasiones contradictorias o ambiguas, por medio de las cuales construyen el mundo y sus acciones. La pesquisa se orienta a reconstruir esa pluralidad de contextos en los que cada individuo participa, de manera próxima o distante pero que necesitamos conocer para comprender los comportamientos observados en el trabajo de campo o los escenarios sociales documentados a partir del trabajo de archivo.⁶

Siguiendo con esta línea nos interrogamos por las formas específicas de sociabilidad de los académicos, sus identidades y relaciones sociales cotidianas, como una dimensión clave para entender las determinaciones que operan en el procesamiento de las políticas de Es-

⁶ Tal como lo plantea Revel (2005) los trabajos de «contextualización múltiple» ponen en evidencia que no existiría un hiato entre las historias locales y la historia global. Lo que la experiencia de un individuo o grupo permite percibir es una «modulación particular» de la historia global.

tado en el ámbito universitario y en la producción y reproducción de la vida social en las universidades. En este sentido, es posible señalar que nuestra investigación pretende aportar a los debates y producciones que se llevan a cabo en el marco de esos programas de investigación. Esas iniciativas ponen en evidencia la necesidad de profundizar las pesquisas ancladas en escenarios particulares, pero que pretenden contribuir a la construcción de marcos de interpretación social y política de estos procesos a escala nacional y regional (Marquina, Mazzola, Soprano, 2009; Frederic, Soprano, 2005; Neiburg, Plotkin, 2004).

Este capítulo consta de tres apartados. En el primero, se presentan los lineamientos de política académica que se elaboraron en el contexto de la normalización universitaria específicamente referidos a la redefinición de la formación de grado. En un segundo momento, se describen los anteproyectos que se elaboraron en el DCE y se caracteriza el proceso de reformulación curricular y posterior aprobación del Plan de estudios. Finalmente, se proponen algunas conclusiones provisorias que recogen los aspectos salientes del análisis realizado.

La regulación del currículum en tiempos de normalización

La modificación de los planes de estudios constituyó una de las líneas de trabajo que el equipo de gobierno de la FaHCE impulsó en los primeros meses de su gestión. Las disposiciones elaboradas en esta materia⁷ partían de un diagnóstico crítico del proyecto académico instaurado durante el autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional» (PRN). Señalaban la «modificación arbitraria» de los planes de estudios de las distintas carreras de esa unidad académica que había traído como consecuencia un «paupérrimo nivel académico», no menor que la «inepcia de los gobernantes» que con un «sentido antinacional» habían dejado «profundas huellas en la organización de los estudios». Desde la visión de María Celia Agudo de Córscico, la universidad venía sufriendo un proceso de reducción en el nivel de

⁷ Resolución 139/84. También sobre este diagnóstico y las disposiciones elaboradas en la FaHCE, se sugiere ver el testimonio brindado por Blanca Sylvia Pena en Pessacq, Fernández Cortés, Caorsi (1987).



exigencia académica y la formación de recursos humanos acarrea décadas de empobrecimiento. La «burricia» se había «enquistado».⁸

Los fundamentos de las normas elaboradas también apelaban a los perjuicios que esa política formativa había ocasionado sobre las «justas aspiraciones de la juventud» (Res. 139/84). Por otra parte, se señalaba que la actualización de los planes de estudios constituía un requerimiento impostergable para el proceso de normalización que debía continuar con la realización de concursos, la constitución de los claustros y la elección democrática de las autoridades universitarias.

En ese marco, las autoridades de la Facultad resolvieron conformar en cada uno de los departamentos docentes comisiones con una adecuada representación estudiantil, que tendrían como propósito estudiar los planes de estudios de las carreras respectivas en un plazo de noventa días, con arreglo a las siguientes pautas generales:

- a- evitar la proliferación excesiva de materias y el alargamiento injustificado de los planes,
- b- formular el plan de estudios de cada carrera en función de la representación de un cierto número de áreas o bloques de materias, claramente definidos como constitutivos de dicha carrera,
- c- estudiar en forma especial el primer año de cada carrera, a fin de que este fuera un verdadero período de iniciación en los estudios elegidos por el estudiante,
- d- compatibilizar en lo posible, dentro de cada plan, las posibilidades que ofrecía el sistema anual y el sistema cuatrimestral de cursos, a fin de reducir el número de asignaturas que debe cursar el alumno en un momento dado y ofrecerle posibilidades de flexibilización,
- e- incorporar a cada plan de estudios un número razonable de cursos de seminario,

⁸ Como vimos en otro trabajo (Garatte, 2009) María Celia Agudo de Córscico se había desempeñado como secretaria de Asuntos Académicos durante el primer año de la «normalización». Córscico había discontinuado su actividad docente en marzo de 1976. En aquel momento, se exilió en Estados Unidos, donde se desempeñó en la Universidad de Minnesota; en 1983 fue contratada como experta de la UNESCO, en Ecuador. Fue reincorporada a la planta docente del DCE el 13 de febrero de 1984 y desde ese momento retomó sus actividades de docencia e investigación en su área de especialización, a saber, la psicología educacional. Actualmente es guardasellos de la Universidad Nacional de La Plata y profesora emérita por la FaHCE. Entrevista a Celia Agudo de Córscico, 24 de agosto de 2006.

- f- incorporar, en forma decidida, por lo menos a partir del tercer año de cada carrera, la noción de optatividad, de forma tal que el alumno universitario participara activamente en la creación de su propio plan de estudios, reconociéndole la condición de ciudadano adulto y el derecho a participar en decisiones trascendentales sobre su futuro,
- g- abrir los planes de estudios, sobre todo en función de los principios enunciados en los incisos d, e y f, a las posibilidades de utilización que implicaran un pleno dominio de la interdisciplinariedad en el campo de las humanidades,
- h- considerar en algunas carreras posibilidades alternativas de estudios que admitieran la obtención de títulos intermedios, siempre que aseguraran salidas laborales (Res. 139/84)⁹.

Las pautas anteriores y los testimonios de actores que participaron directamente de los procesos de reforma curricular nos permiten destacar que existía una voluntad explícita de «modernizar» las carreras de grado de la Facultad, según parámetros que eran presentados como «superadores» de los «modelos curriculares tradicionales». Entre ellos, se señalaba la necesidad de adecuar las carreras a una duración total de cuatro años que permitiera acortar el tiempo que se destinaba al nivel de grado, con una cantidad máxima de asignaturas –entre veintiséis y veintisiete–, la estructuración del currículum en áreas o años, la organización cuatrimestral de los cursos, la incorporación de la optatividad. Estos criterios se orientaban a dinamizar la formación básica y a propender a la continuidad de los estudios en el nivel de posgrado. Se trataba de un conjunto de pautas «bastante estrictas» que, según el testimonio de Blanca Sylvia Pena¹⁰, habían sido consensuadas entre los directores de cada departamento.

⁹ Resolución 139/84.

¹⁰ Recordemos que Pena había sido designada como vicedecana de la FaHCE en diciembre de 1983. En ese momento, se reincorporó a sus actividades de docencia e investigación en el equipo liderado por Córscico. Al igual que sus compañeras de cátedra, había discontinuado su inserción académica en 1976. Su regreso a la universidad y el protagonismo que tuvo en el gobierno universitario, como hemos analizado en otro trabajo (Garatte, 2009), no pueden comprenderse sin considerar, además de sus vínculos académicos, la trama de relaciones sociales y políticas de las que participaba por su específica inserción como militante del partido político gobernante: la Unión Cívica Radical. Entrevista N.º 1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 28 de agosto de 2006. Los entrecomillados de este párrafo corresponden a expresiones vertidas por la profesora Pena.



La orientación general de las reformas reconocía la impronta de ciertos parámetros internacionales de diseño curricular, fundamentalmente los elaborados en algunas universidades de Europa, EE.UU. y de América Latina de las que procedían algunos académicos locales que se habían especializado en esas instituciones. Entre ellos, Pena destacó el rol que jugó Elsa Salomoni, quien se desempeñaba como secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad¹¹. Según el testimonio de otra profesora del mismo grupo, María del Carmen Malbrán¹² de las universidades norteamericanas adoptaron el sistema de créditos que se incorporó en el plan de estudios de la Universidad de Buenos Aires, cuya reformulación se llevó a cabo durante la gestión de Gilda L. de Romero Brest en 1985.¹³ De España, recibieron opiniones de César Coll, un reconocido académico en el área de la psicología educacional. De las universidades latinoamericanas, destacó los documentos aportados por Dora Antinori¹⁴ desde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las comisiones curriculares trabajaron sobre el esquema fijado por las pautas mencionadas más arriba. Desde el punto de vista de quienes coordinaban el desarrollo de las reformas, esas comisiones tenían libertad para diseñar los planes, a la vez que procuraban que las propuestas resultantes recibieran evaluaciones «del más alto ni-

¹¹ Entrevista N.º 1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 28 de agosto de 2006.

¹² María del Carmen Malbrán, al igual que Pena, integraba el grupo académico liderado por Córscico, con quien se había iniciado en la docencia y la investigación en el período previo al PRN. Al igual que sus colegas, había discontinuado su inserción académica en 1976 para retomarla con su reincorporación en 1983. Su protagonismo en la reforma curricular se explica a partir del rol que ocupó como jefe del DCE desde octubre de 1984. Malbrán a su vez, era miembro de una de las comisiones asesoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que evaluaban la presentación de proyectos para la obtención de becas de formación doctoral. Desde su perspectiva, esa inserción facilitó la realización de consultas a docentes destacados en distintas especialidades que pertenecían a ese organismo (Garatte, 2009).

¹³ La referencia a la reforma curricular de la carrera en la UBA resulta pertinente pues expresa las vinculaciones que los actores platenses mantenían con sus pares de la universidad porteña.

¹⁴ Cabe recordar que Antinori había sido docente de la UNLP hasta su exilio luego del asesinato de quien era su esposo, Guillermo Savloff, por agentes de la triple A en enero de 1976. Entrevista N.º 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007.



vel». ¹⁵ También intentaban que se ampliara la participación y se favoreciera la implicación de actores que no estaban compenetrados con la gestión institucional. La representación de los claustros en las Comisiones de Enseñanza y Reglamento de cada departamento docente, así como también en las Comisiones de planes de estudios, institutos y doctorado, se modificarían a partir de junio de 1984, incorporando a los graduados, según la siguiente distribución: 50% de representantes del claustro docente, un 25% de estudiantes y un 25% de graduados (Res. 344/84).

La formación pedagógica en los profesorados de la FaHCE

Hasta ese momento, las carreras de la Facultad ofrecían los títulos de profesor o licenciado. De la revisión de los planes de estudios vigentes, surgió el problema de la existencia de distintos requisitos para cumplimentar la formación pedagógica en cada uno de los profesorados. No existía una propuesta uniforme ni en cuanto al número ni a la naturaleza de los cursos exigidos para acreditar ese tramo de la formación docente. De ese diagnóstico, surgió la demanda al DCE para que se estableciera un criterio para diseñar la formación pedagógica de todas las carreras que expedían títulos docentes. Ese Departamento tomó como referencia los requerimientos del Ministerio de Educación provincial para convalidar títulos y las pautas establecidas por las normas vigentes en el sistema educativo tanto provincial como nacional. En ese momento, a nivel de la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, se exigía que las carreras de formación docente incluyeran un curso de formación pedagógica general, uno de psicología evolutiva y uno de didáctica general. Desde la perspectiva de los actores intervinientes en el diseño curricular de la Facultad, existía un «sentimiento» de que la formación pedagógica se debía resolver con pocas materias, «cuantas menos fueran, mejor» ¹⁶. Esa percepción se completaba con el planteo de una cierta debilidad disciplinar del propio DCE frente al resto de las carreras, ante las cuáles los grupos

¹⁵ Entrevista N.º 1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 28 de agosto de 2006.

¹⁶ Entrevista N.º 2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.



académicos de Ciencias de la Educación debían «justificar» el valor y la utilidad de los saberes específicos de la formación pedagógica. Estas tensiones resultan paradójicas cuando se considera que la propia denominación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no pareciera reflejar el nivel de legitimidad alcanzado al interior de la institución por los representantes del departamento homónimo¹⁷.

Desde el Departamento, se diseñó una estrategia para cumplir con este doble requisito: dar cuenta de las pautas y normativas vigentes a la vez que ofertar un tramo acotado en cantidad de materias de formación pedagógica que cubriera áreas básicas en la formación docente. Se propuso un bloque de tres asignaturas pedagógicas básicas – Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Currículum– y una práctica de la enseñanza del contenido específico de cada profesorado. Cada una de las asignaturas generales debía compendiar saberes correspondientes a dos campos disciplinares. En el caso de Teoría de la Educación, se definieron contenidos mínimos de Pedagogía y Sociología de la Educación. El curso de Fundamentos Psicológicos de la Educación incorporó saberes propios de la Psicología Educacional y de la Psicología Evolutiva, con especial referencia a la etapa de la adolescencia. Por último, Diseño y Planeamiento del Currículum tomó aspectos vinculados a la planificación y administración escolar. El resultado fue que cada asignatura incluyó una cantidad considerable de contenidos que les valió el mote de «materias ómnibus»¹⁸. Si bien la propuesta resultó aprobada, encontró resistencia por parte de los departamentos «más tradicionales» de la Facultad quienes se opusieron deliberadamente a compartir el espacio de las prácticas de enseñanza con especialistas de Ciencias de la Educación, como había sido formulado en la versión original¹⁹. Existió un anteproyecto alternativo (Silber, 1984) diseñado durante la gestión de la primera jefe del DCE, Julia Silber. Esa propuesta incluía un «mínimo» de seis asignaturas pedagógicas

¹⁷ Entrevista a Guillermo Banzato, La Plata, 3 de septiembre de 2007. Banzato fue presidente del Centro de Estudiantes de la FaHCE durante la normalización conducido por la agrupación Franja Morada, vinculada orgánicamente a la Unión Cívica Radical.

¹⁸ Entrevista N.º 2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

¹⁹ Entrevista N.º 2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

que deberían cursar los estudiantes de los profesados de la Facultad para acceder al título docente.²⁰

Los datos presentados en este apartado ponen en evidencia las características que tuvo la modernización de la formación de grado en la FaHCE de la UNLP. Por un lado, es evidente el carácter intervencionista de la gestión en lo relativo a la regulación del proceso de reformulación de los planes de estudios. Esa intencionalidad, a nuestro juicio, se expone no solo en la cantidad y calidad de las normas elaboradas para orientar la tarea de las comisiones curriculares, sino también en el esfuerzo por monitorear el curso de las reformas y procurar su adecuación a pautas y parámetros vigentes tanto en el nivel de la administración del sistema educativo como en relación con modelos formativos ideados en otras universidades del mundo. En el siguiente apartado, ahondaremos en las características que ese proceso tuvo en el DCE.

El proceso de reforma curricular y la aprobación de un nuevo Plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación

En lo que sigue se describen los fundamentos, objetivos y características distintivas de las propuestas curriculares que se elaboraron como anteproyectos y el proceso que desencadenó la aprobación de un nuevo plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación. De este último, en particular, se analizan las posiciones que asumieron distintos grupos académicos y se ensayan algunas explicaciones tentativas respecto del resultado de esa contienda.

Los testimonios recogidos nos permiten afirmar que existieron, al menos, tres anteproyectos para la reformulación del plan de estudios

²⁰ Como vimos en otro trabajo (Garatte, 2009), Silber pertenecía al grupo académico que había liderado Ricardo Nassif desde la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en 1959. La trayectoria académica de Silber en docencia e investigación estuvo ligada al área de la Pedagogía y a la figura de Nassif hasta la exoneración de ambos en 1974 y 1975, respectivamente. De esta manera, la trama de relaciones sociales de las que participó Silber determinaron su posicionamiento en la gestión institucional y su posterior alejamiento de la actividad académica en 1986. En 1994 Silber se reincorporó a la planta de profesores de la FaHCE luego de acceder por concurso al cargo de profesora titular de Pedagogía Sistemática.

de la carrera de Ciencias de la Educación.²¹ El orden que utilizaremos para su presentación responde a la secuencia a partir de la cual esas iniciativas tomaron estado público. De esta manera, el que describimos en primer término se elaboró durante la gestión de la primera Jefe del DCE, Julia Silber. El que analizamos a continuación fue de autoría de María del Carmen Malbrán con la colaboración de Celia Agudo de Córscico y se presentó al Consejo Académico durante la gestión de la segunda Jefe del DCE, María Malbrán. El tercero de los anteproyectos fue presentado al Consejo Académico por un grupo de estudiantes y graduados que compartían una trayectoria como militantes en distintos agrupamientos del movimiento estudiantil y, si bien mantenían relaciones con distintos sectores del cuerpo de profesores, se perfilaron como contendientes del grupo que elaboró el anteproyecto que presentamos en segundo término.

El primer anteproyecto (Silber, 1984) reconocía como antecedentes una serie de documentos que habían sido elaborados en el período previo al PRN en el marco de reuniones de departamentos de carreras de Ciencias de la Educación de distintas universidades nacionales o de debates dados en el seno de la propia FaHCE. Entre ellos, se encontraba el «Predocumento de base para la III Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación» elaborado por Ricardo Nassif en Tucumán en 1968, y el suscripto en el Simposio de Departamentos de Ciencias de la Educación en Salta, en 1972. Otro antecedente plasmaba los debates internos y se denominaba «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP» y había sido elaborado por un grupo de profesores entre los que estaban Ricardo Nassif, Celia Agudo de Córscico, Juan Carlos Tedesco, Berta Braslavsky, Blanca Sylvia Pena, Elsa Compagnucci y Julia Silber, en La Plata, entre 1973 y 1974. También tomaba como referencia otros documentos curriculares —en particular, los planes de estudios de las universidades nacionales de La Plata, de 1970, Litoral, de 1970 y de Lomas de

²¹ Myriam Southwell (2003) plantea que existieron dos anteproyectos. El tercer anteproyecto que Southwell no considera se corresponde con el que nosotros presentamos aquí en primer término. Esa propuesta si bien no llegó a ser tratada por el Consejo Académico constituye un antecedente relevante a los fines de nuestro trabajo y por esa razón se incluye en el análisis.

Zamora, de 1977– y un proyecto para la creación del magisterio universitario en la carrera de Ciencias de la Educación que había sido elaborado por las profesoras Mirta Castedo, Claudia Molinari, Lilia Teruggi y Ana Sandbank en La Plata, en 1984.

A partir de este posicionamiento inicial, la autora del anteproyecto mostraba cuáles eran las líneas de parentesco que lo unían con algunas de las tradiciones teóricas reconocibles en la historia de la carrera.²² En este caso, los antecedentes expresan indirectamente algunas de las relaciones sociales –académicas, profesionales, personales– que, como hemos visto en otros trabajos (Garatte, 2009, Soprano y Garatte, 2008) conectaban a Julia Silber –autora del anteproyecto– con el grupo académico liderado por Nassif desde 1959 y hasta su exoneración en 1974. Es posible pensar que se trataba del plan de estudios de los «herederos» de Nassif.²³

Entre los fundamentos, se enunciaban los motivos que justificaban la formulación de un nuevo plan de estudios. Se señalaba la necesidad de «adecuar la carrera a los requerimientos actuales del país, y, en particular, a su realidad educativa». Se planteaba que el plan vigente en ese momento no brindaba una formación adecuada porque se «limita(ba) a una simple enumeración de materias con serias deficiencias de orden lógico». Además se lo calificaba como un «plan rígido» que no ofrecía «ninguna opción laboral y formula(ba) un solo nivel de formación»²⁴.

Por contraposición, ese anteproyecto planteaba un plan «flexible, diversificado y estratificado». La flexibilidad se expresaba en la combinación de materias obligatorias y optativas en una progresión que permitiera al estudiante «ir delineando libremente su propia formación». La diversificación y estratificación se concretaría en sucesivos niveles

²² Tal como ha señalado Becher (2001), uno de los componentes reconocibles de la ideología de una disciplina está dado por las «historias especialmente reconstruidas» por los miembros de un determinado grupo académico que comprenden una cuidadosa selección de determinados acontecimientos pasados y de ciertos héroes folklóricos.

²³ Al respecto, Bourdieu (2008) ha descrito la lógica social que está detrás de estas prácticas de reproducción de los grupos académicos para conservar su «linaje» y la adhesión a la «arbitrariedad cultural» que mantiene la *ilussio* primordial de su existencia como grupo (comillas en el original).

²⁴ Los términos entrecomillados en este párrafo y los siguientes corresponden a expresiones textuales presentes en este anteproyecto.



de formación que seguirían a un ciclo básico o tronco común. La primera titulación podría obtenerse a los tres o cuatro años y correspondería al profesorado de nivel elemental y al magisterio en Educación de adultos. Una segunda certificación podría acreditarse luego de aprobados los últimos cinco o seis años con la obtención de la licenciatura.

Entre los criterios que sustentaron la elaboración de este anteproyecto se señalaban los siguientes: científicos, sociopolíticos, laborales y pedagógicos. Los primeros hacían referencia a la necesidad de «superar el estancamiento científico» que había afectado al campo disciplinar en los años de la dictadura. Los criterios sociopolíticos apuntaban a dotar al futuro profesional de conocimientos e instrumentos de intervención «en el proceso de organización democrática iniciado en el país, como un aporte específico al mejoramiento de la sociedad». Los criterios laborales aludían a la necesidad de responder a los requerimientos sociales no solo en términos de las titulaciones que la universidad brindaba sino, fundamentalmente, con relación a los perfiles de la formación alcanzada por los graduados. Los criterios pedagógicos se relacionaban con la combinación de una «sólida» formación general y una «adecuada» preparación específica, de manera de contribuir a la profesionalización de unos graduados orientados hacia las «problemáticas de su país y de su tiempo».

Se proponía una carrera con los siguientes objetivos: formar docentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo; preparar profesionales para la investigación básica y especializada; formar asesores de organismos públicos diversos, no solo en los específicamente educativos; preparar docentes y profesionales capaces de desempeñarse en el ámbito de la educación no formal, así como también en el uso «inteligente» de las nuevas tecnologías; formar profesionales que participen en tareas psicopedagógicas y de orientación educacional dirigidas a distintos componentes y actores del proceso educativo.

Con respecto al perfil del futuro graduado se expresaba el interés de formar un profesional capaz de insertarse en la «realidad democrática nacional, con una actitud crítica, comprensiva y participativa». Para ello, se jerarquizaban determinadas competencias, a saber, la reflexión permanente sobre las implicancias éticas y sociales de sus acciones, la preparación científica y técnica en estrecha vinculación con la práctica social y educativa y la preocupación por la actualización profesional y el perfeccionamiento.



Desde la perspectiva de los actores que participaron en su formulación, ese anteproyecto atravesó distintos tipos de dificultades. Entre ellas, destacan que si bien los lineamientos institucionales para las reformas curriculares expresaban una voluntad de «modernización» de los planes de estudios, este propósito difícilmente podía concretarse sin una renovación profunda de la planta docente. Cabe recordar que ese proceso fue lento y conflictivo en la FaHCE y apenas se había comenzado en el momento en que se elaboró este primer anteproyecto.²⁵ Como consecuencia de esta vacancia de recursos propios, se recurrió a la consulta de especialistas de distintas áreas.

La autora de este anteproyecto reconoce que la formulación resultante fue la de un plan «elemental» con algunas innovaciones significativas, como la propuesta de un magisterio universitario o de una formación superior para la educación de adultos. Al momento de analizar las características que tuvo esta propuesta curricular, Silber apuntó el hecho de que ella estuvo «desconectada» de la actividad académica por un período de casi diez años, desde su exoneración en diciembre de 1974 hasta su reincorporación en 1984. En consecuencia, era esperable que la formulación del plan no constituyera un aporte significativo a las «formas establecidas» en materia curricular hasta ese momento²⁶. No obstante, es posible destacar que el plan se corría de los esquemas clásicos vigentes hasta ese momento para incluir una trayectoria de formación para el nivel básico, con el magisterio universitario y para la educación de adultos, que, como veremos luego, sería recuperada por otros grupos académicos.

Es posible identificar líneas de continuidad entre este anteproyecto y las orientaciones institucionales planteadas por la gestión normalizadora en lo relativo al carácter flexible y dinámico de la propuesta curricular así como también en la preocupación por adecuar la formación académica a las necesidades de la realidad social de la época. Al respecto, este anteproyecto presenta, como rasgo distintivo, una propuesta curricular estratificada con títulos y orientaciones

²⁵ Desde la perspectiva de Silber, resultaba improbable que los mismos profesores que se venían desempeñando desde la dictadura introdujeran reformas curriculares que pusieran en riesgo su permanencia dentro de la planta docente del DCE. Entrevista N.º 3 a Julia Silber, La Plata, 29 de junio de 2007.

²⁶ Entrevista N.º 4 a Julia Silber, La Plata, 13 de enero de 2008.



diversas que cubren un rango de inserciones profesionales en todos los niveles del sistema educativo incluyendo un ámbito que históricamente estuvo ausente en los planes de estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP como es la educación de adultos. Los testimonios recogidos expresaron que ese tipo de diseño se conectaba directamente con el objetivo de formar un profesional crítico, comprensivo y participativo en la realidad y en las problemáticas de su contexto histórico y social. El proyecto fue presentado en agosto de 1984 pero no tuvo tratamiento en el Consejo Académico.

Para la elaboración del segundo anteproyecto (Malbrán, 1985) se recurrió a la consulta de diversos especialistas de las universidades de Buenos Aires y La Plata e investigadores del CONICET. Se tomaron como referencia planes de estudios de universidades norteamericanas, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de Francia y España. En otros trabajos (Garatte, 2008; Soprano y Garatte, 2008) hemos analizado las tramas de relaciones sociales que conectaban a los integrantes del grupo académico liderado por la profesora Celia Agudo de Córscico (entre quienes se encontraban Pena y Malbrán) con otros especialistas en educación de reconocida trayectoria en universidades nacionales e internacionales. Como hemos intentado mostrar, esas redes de vinculación constituyeron un soporte crucial para el mantenimiento de las trayectorias académicas de algunos de sus miembros a partir de su alejamiento de la universidad en 1976. Desde 1983, con su progresiva reincorporación a la actividad universitaria, esta vez en posiciones de gobierno, esas redes volvieron a actualizarse, contribuyendo a legitimar su posicionamiento institucional.

Los fundamentos para la presentación de la propuesta incluían referencias a la situación educativa latinoamericana y argentina y a las tradiciones de los estudios de las Ciencias de la Educación en la UNLP. Con relación a la primera cuestión, se planteaban diversas críticas a los procesos de enseñanza en general (por su grado de rigidez, desactualización, acriticidad), las limitaciones que enfrentaban los procesos de innovación por la ausencia de diagnósticos precisos, las consecuencias derivadas de la subvaloración de la docencia y la generalización del autoritarismo en los ámbitos educativos, entre otros. Se destacaba el «empobrecimiento» de la educación evidenciado en la disminución de la «calidad», en el «éxodo o exclusión» de los educadores «más calificados», la «censura», el «aislamiento» cultural y

el «estancamiento» de la investigación educativa. A partir de ese diagnóstico, se planteaba que la recuperación democrática había renovado la confianza en la educación y sus potencialidades para el cambio y progreso social revitalizando expectativas que comprometían a la comunidad universitaria, con especial referencia a las instituciones formadoras de docentes como era el caso de la FaHCE.²⁷

Asimismo, este anteproyecto incluía una breve reseña histórica de los rasgos que habían caracterizado la formación de profesores en Ciencias de la Educación en la UNLP desde la creación de la carrera, procurando establecer las líneas de continuidad y de diferenciación de la nueva propuesta con las tradiciones precedentes. Este anteproyecto se inscribía en la línea inaugurada por Joaquín V. González al rescatar los siguientes «principios fundamentales»: la actitud universalista frente a la ciencia, la orientación americanista e integradora, el valor social de la educación y la responsabilidad de los educadores, la actitud científica y metódica, la búsqueda del equilibrio empírico racional, la oposición a dogmatismos autoritarios y la valoración de la práctica en la formación de los educadores.

Se proponía un plan de estudios orientado al cumplimiento de los siguientes objetivos: lograr una formación general, que integrara los aspectos teóricos y prácticos procurando alcanzar un «conocimiento objetivo» de la realidad educativa; desarrollar competencias técnicas para intervenir en la docencia, el asesoramiento y la investigación educativa, desarrollar un pensamiento autónomo, actitudes de compromiso y solidaridad así como también de crítica y reflexión para la mejora de la realidad educativa.

En este anteproyecto, los futuros graduados eran concebidos como «agentes de renovación y transformación» del sistema educativo a partir de un sólido dominio de «destrezas técnicas y tecnológicas», a la vez que con un pensamiento «creativo y estratégico» y una actitud comprometida y «responsable» en su intervención como docentes, asesores o investigadores.

La propuesta curricular se organizó de acuerdo a una serie de ejes con una estructuración que iba desde el tratamiento de las cuestiones

²⁷ Los términos entrecorridos en este párrafo y los tres siguientes corresponden a expresiones textuales contenidas en el mencionado anteproyecto.



generales hacia las más específicas. Se ofrecían titulaciones orientadas a distintos niveles del sistema educativo: el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación con proyecciones en el nivel medio y superior y el profesorado, además, destinado prioritariamente a la inserción en el área de la orientación escolar en el nivel primario.

Este anteproyecto también reconocía un compromiso explícito con los lineamientos institucionales en materia de diseño curricular. En este caso, es posible destacar ciertas vinculaciones entre el diseño curricular y la estrategia política de la gestión normalizadora de la FaHCE. La formulación del plan de estudios fue visualizada por los responsables del gobierno universitario como un medio para favorecer la «renovación» de la planta docente. A partir de una modificación sustantiva en los contenidos mínimos de las asignaturas del nuevo plan se pretendía «desestimular» la presentación a concurso de los profesores, sobre todo de algunos visualizados como «muy vinculados con el proceso»²⁸.

La elaboración de esta propuesta también atravesó distintas complicaciones. En materia de diseño curricular, existía cierto consenso respecto de las áreas de formación básica aunque no resultaba sencillo definir los contenidos específicos y complementarios. También se había alcanzado algún grado de acuerdo, plasmado en las disposiciones elaboradas por la Facultad para orientar a las comisiones curriculares, respecto de las bondades del régimen cuatrimestral y de las modalidades de promoción sin examen final. Sobre esta base de coincidencias mínimas, la tesitura de los responsables del gobierno universitario fue trabajar para llegar a un plan de transición que aunque no fuera totalmente innovador permitiera avanzar hacia una formulación superadora. Se asumía que la mejora en la formación de los especialistas en educación tendría consecuencias favorables en el posicionamiento institucional de la carrera. En esas condiciones, el anteproyecto se presentó en el mes de junio de 1985 para su tratamiento por parte del Consejo Académico.

El tercer anteproyecto mantuvo algunas similitudes con los precedentes pero creemos que se destacan sus diferencias, no solo en términos del contenido de la propuesta sino especialmente por las condicio-

²⁸ Entrevista N.º 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007.

nes en las que fue gestado y presentado.²⁹ Una de las diferencias más significativas es que no fue elaborada por representantes del claustro de profesores sino por estudiantes y graduados recientes. El grupo que participó de manera más activa reunía a dos sectores del estudiantado: el primero de ellos había mantenido una estrecha relación con Julia Silber durante su gestión en la dirección del DCE. Lo integraban Silvana Budetta, Laura Tejo y Ana Caporici. Las tres eran estudiantes avanzadas en el momento en que Silber se desempeñó como jefe del DCE y se fueron graduando durante los años de la normalización. Silber destacó el «apoyo» que recibió de ese sector del estudiantado durante su gestión.³⁰ El segundo no reconocía filiación académica ni ideológica con ningún referente del claustro de profesores de ese momento. Se trataba de un grupo de estudiantes y jóvenes graduados que además de compartir la experiencia de la militancia partidaria (en el Partido Comunista o en el Partido Justicialista) habían consolidado un núcleo de relaciones personalizadas que reforzaba la cohesión y el sentimiento de pertenencia mutuo. Integraban este grupo Viviana Seoane, Carlos Artús, Cora Pernici, María José Draghi y Claudio Suasnábar, entre otros³¹. Desde la perspectiva de algunos de ellos, los convocaban afectos, afinidades ideológicas respecto de distintas «cuestiones de fondo» acerca del «sentido» de la vida misma y otras más específicas como la opción por una carrera de educación en ese contexto histórico y social del país. No se sentían identificados con ninguna tradición pedagógica y no los interpelaban los discursos de ninguno de los referentes de los grupos académicos activos en ese momento. De ese

²⁹ Si bien este anteproyecto se presentó al Consejo Académico normalizador de la FaHCE no fue posible acceder a una copia del original. El expediente respectivo figura entre los extraviados en el archivo de expedientes de la facultad. Tampoco existen versiones taquigráficas de las reuniones del Consejo Académico normalizador sino resúmenes de algunas sesiones pero no se encontró la correspondiente al tratamiento del plan de estudios de Ciencias de la Educación. Los autores del anteproyecto consultados no conservan copias del documento pero algunos de ellos nos permitieron reconstruir oralmente los aspectos centrales de la propuesta.

³⁰ Entrevistas N.º 2 y 4, La Plata, 22 de junio de 2007 y 13 de enero de 2008.

³¹ Algunos de estos «jóvenes» integran, actualmente, la planta docente del DCE como profesores o auxiliares docentes y se desempeñan en funciones de gobierno. María José Draghi es representante por el claustro de graduados en la Junta Consultiva y Claudio Suasnábar es director del DCE desde 2007.



primigenio «grupo de amigos» surgió la primera conformación de la Comisión de alumnos de Ciencias de la Educación.³²

Más allá de las diferencias que pueden identificarse en las relaciones sociales y personales de sus miembros, este grupo de estudiantes y graduados compartían una profunda «insatisfacción» respecto de la formación que habían recibido y algunos de ellos tenían la convicción de que debían implicarse en el diseño de una alternativa superadora.³³

La propuesta debía resultar acorde a los «cambios» que el escenario histórico de ese momento reclamaba. La formulación que presentaron «reivindicaba» el proyecto del magisterio universitario que, como vimos, estaba presente en el primer anteproyecto analizado. El fundamento de la carrera se conectaba con la posición ideológica que este grupo de jóvenes tenía respecto de la formación de los profesores en Ciencias de la Educación.³⁴ Para algunos de ellos este proyecto suponía una reivindicación del «ser docente». Por otra parte, les parecía inadmisibles que un profesor en Ciencias de la Educación pudiera desempeñarse como docente en otros niveles del sistema sin «pasar por la base», sin «tener los pies en el barro».

La organización curricular del plan propuesto, a pesar de los intentos de diferenciación expresados, mantenía ciertas similitudes con los precedentes. La «novedad», en este caso, pasaba por la disposición de los contenidos en núcleos y áreas en un intento por dotar de dinamismo y flexibilidad a las trayectorias de formación ofertadas por el currículum. Para la elaboración de esos núcleos y la definición de los contenidos mínimos apelaron a la orientación de algunos especialistas de la Universidad de Buenos Aires y del Comahue. Destaca-

³² Quizás la circunstancia de haber nacido «guachos», de no tener compromisos mantenidos con ningún sector del claustro de profesores condicionó las posiciones intransigentes que, como veremos más adelante, asumieron en la puja por la reforma del plan de estudios. Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

³³ Esta idea se sustentaba en una base de prejuicios ligados a la trayectoria y formación de quien en ese momento se desempeñaba como jefe del DCE, María del Carmen Malbrán. ¿De qué manera una psicóloga podía entender las necesidades de formación de los profesores en Ciencias de la Educación? En las entrevistas pudimos relevar que esta creencia no era desconocida por Malbrán y que, más aún, ella cuestionaba la opinión de aquellos que interpretaban sus actitudes como gestos de «sobrerbia» y «altanería». Entrevista N.º 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007 y entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

³⁴ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

ron los aportes recibidos por Cecilia Braslavsky en el núcleo histórico y por Susana Barco en el de didáctica. Mencionamos este dato no por la consulta en sí misma sino porque fue uno de los argumentos que los estudiantes utilizaron en la presentación realizada al Consejo Académico con la intención de fortalecer y legitimar la propuesta que estaban elevando.³⁵ Además, el plan incluía una propuesta de residencia docente como ámbito para fortalecer la formación práctica. El incremento de la carga horaria de prácticas era consistente con la concepción de que los especialistas en educación tenían que tener una «mayor presencia» en la escuela desde los primeros años de la carrera. Como se señaló más arriba, este anteproyecto fue presentado en una sesión del Consejo Académico Normalizador destinada, entre otros temas, al tratamiento de la reforma curricular.

La reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación fue un proceso conflictivo. Promediando el último año de la normalización universitaria se habían aprobados nuevas propuestas curriculares para todas las carreras de la FaHCE con excepción de la correspondiente al DCE. Uno de los indicadores de esta conflictividad estuvo dado por el hecho de que se trató del único caso en el que el Consejo Académico recibió más de una propuesta para su tratamiento y aprobación.³⁶ Con el agravante de que el anteproyecto presentado por representantes de alumnos fue tratado sobre tablas. Los consejeros académicos estudiantiles cedieron su palabra a los miembros de la comisión de alumnos de Ciencias de la Educación para habilitarles la posibilidad de presentar y fundamentar su anteproyecto.

La estrategia de la gestión académica de la Facultad en esa circunstancia fue la de minimizar el conflicto y transferir la discusión a una comisión de compatibilización que sería la encargada de analizar las dos propuestas presentadas y elaborar un plan de estudios para su tratamiento y posterior aprobación. Esa decisión fue percibida como una «derrota» por los representantes estudiantiles y los graduados que habían participado de la elaboración del anteproyecto. El Conse-

³⁵ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

³⁶ En la reforma curricular del Departamento de Geografía también se analizaron dos propuestas de planes de estudios. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos actores su resolución no fue conflictiva pues las diferencias se zanjaron «técnicamente». Entrevista N.º 1 a Mora Pena, La Plata, 28 de agosto de 2006.

jo Académico no era su «territorio»: no participaban de la representación estudiantil y los representantes del claustro de graduados de Ciencias de la Educación eran «aliados» del grupo que ocupaba funciones de gobierno en el DCE y en la FaHCE (Malbrán-Pena)³⁷.

La presentación del anteproyecto estudiantil, puso en evidencia un fenómeno que recibió distintas interpretaciones por parte de los actores implicados: para algunos fue una clara manifestación de que se estaba consolidando un «ala crítica» a la gestión académica de la Facultad cuya influencia trascendía ampliamente la discusión curricular. Entre las consecuencias directas de la conformación de ese «bloque opositor» algunos entrevistados mencionaron ciertos conflictos que se produjeron durante la sustanciación de los concursos organizados para regularizar la planta docente. Las perspectivas de los entrevistados son disímiles: para Córscico el problema con los concursos fue que algunas personas que «reivindicaban» su derecho a ser reincorporados por haber sufrido las consecuencias del terrorismo de Estado, confundieron sus «credenciales cívicas» con las «académicas» y el criterio de la gestión fue «jerarquizar el nivel» de la planta docente. Para Pena, el conflicto con la reforma curricular expresó la cristalización de un «grupo crítico» a la gestión de Panettieri liderado por Silber del que participaban graduados y estudiantes que «armaron» un plan de estudios «paralelo» al que venía trabajando la comisión curricular durante la gestión de Malbrán. Para Malbrán, los conflictos se produjeron por las posiciones «radicales» que tuvieron determinados grupos de estudiantes y graduados frente a la reforma curricular.³⁸ Para algunos de los autores de ese anteproyecto, en rigor, su posicionamiento «intransigente» respondió a otros motivos. Eran un grupo de jóvenes militantes que advertían que su proyecto no tendría reconocimiento ni legitimidad entre los representantes de los otros claustros de la carrera. Más allá de las interpretaciones de otros grupos académicos y la idea de un plan «paralelo», los autores de esa iniciativa señalaron que trabajaron «solos» entre los estudiantes de la

³⁷ Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

³⁸ Entrevistas a Celia Agudo de Córscico, 24 de agosto de 2006, N.º 1 a Mora Pena, 28 de agosto de 2006 y N.º 2 a María del Carmen Malbrán, 13 de diciembre de 2007. Todas las entrevistas se realizaron en La Plata.

Comisión de alumnos de Ciencias de la Educación con la colaboración de algunos graduados recientes que habían pertenecido a ella. Y si bien sabían que gozaban de menor prestigio y poder que los autores del proyecto contendiente decidieron presentarlo «a libro cerrado» al Consejo Académico como una demostración de la fuerza simbólica que, aún en esa circunstancia desventajosa, creían que habían logrado acumular.

Para otros actores institucionales que no pertenecían al DCE la reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación puso en evidencia la debilidad académica y política de ese Departamento frente a otras comunidades disciplinares de la FaHCE. Si bien «los otros» reconocían que el «conflicto» formaba parte por entonces e históricamente de la dinámica social de su comunidad, percibían que Ciencias de la Educación constituía un departamento particularmente convulsionado por las tensiones internas. Lo que distinguía a «los pedagogos» del resto de los académicos de la FaHCE era su dificultad para resolver sus diferencias disciplinares y políticas «intramuros». Los demás departamentos habían logrado, por consenso o sin él, presentar un único proyecto de plan de estudios dejando «las cuestiones de alcoba» para conocimiento de los «ya iniciados». En cambio, Ciencias de la Educación exponía con este proceso curricular, una vez más, su conflictiva interna reforzando los prejuicios acerca de la fragmentación interna y la debilidad epistemológica de un campo de conocimientos «sospechado» de irrelevante y estéril por parte de los académicos asentados en las tradiciones disciplinares más reconocidas y consagradas de la FaHCE.³⁹

El resultado de este proceso ya fue mencionado. La Comisión de Compatibilización se encargó del diseño final de la propuesta curricular. El plan que resultó aprobado planteaba la necesidad de que la universidad formara educadores comprometidos con la «transformación modernizadora del país» que la recuperación del orden democrático exigía. La propuesta curricular se orientaba al logro de una «formación integral», que propiciara la «reflexión y análisis crítico de la realidad educativa». Se pretendía que el futuro graduado desarrollara las «habilidades profesionales» necesarias para el logro

³⁹ Entrevista a Guillermo Banzato, La Plata, 3 de septiembre de 2007.

de una intervención «optimizadora» en el sistema educativo. El plan de estudios hacía explícito su compromiso con el progreso del conocimiento y la investigación, desde una propuesta formativa que pretendía comprometer al estudiante respecto de su propia formación académica a través de un currículum «progresivamente flexible»⁴⁰.

La estructura curricular mantenía en sus aspectos básicos –organización y secuencia de las asignaturas por ejes, perfil profesional, contenidos mínimos– la que había sido propuesta en el anteproyecto elaborado por Malbrán.⁴¹ No obstante, se incorporaban algunas de las cuestiones planteadas en el anteproyecto de los estudiantes y graduados.⁴² En particular, el plan de estudios preveía la existencia de orientaciones que permitieran la diversificación de la formación en el nivel de la licenciatura. El documento planteaba expresamente que el DCE convocaría a los distintos claustros para integrar «comisiones y grupos de trabajo» destinados a la «evaluación y mejoramiento del plan de estudios, la orientación y consejo del estudiante y la elaboración de proyectos para implementar las distintas licenciaturas».⁴³ Durante la gestión de Malbrán se organizó una única orientación en tecnología educativa que fue la que tuvo vigencia hasta la reformulación del plan de estudios en el año 2000.⁴⁴

Algunas interpretaciones han sugerido que el plan de estudios de Ciencias de la Educación aprobado en 1986 puede considerarse un

⁴⁰ Departamento de Ciencias de la Educación. Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación, 1986.

⁴¹ Un dato significativo a destacar se refiere a la estructuración cuatrimestral de la mayoría de las asignaturas propuestas. Las ventajas de la organización cuatrimestral habían sido desarrolladas en el anteproyecto de Malbrán. Sin embargo, el plan de estudios aprobado incluyó un número acotado de cursos anuales. Dos de ellos pertenecían al área de la psicología: Psicología General y Psicología de la Educación. El tercero fue Pedagogía Diferenciada y el último fue el curso de Prácticas de la Enseñanza. Algunos trabajos interpretaron a esta organización curricular como una evidencia de la «psicologización de los discursos pedagógicos» (Southwell, 2003: 15).

⁴² Algunas propuestas no fueron contempladas porque generaban «complicaciones» con el sistema educativo provincial, como la de generar un magisterio universitario. Entrevista N.º 2 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 13 de diciembre de 2007.

⁴³ La existencia de orientaciones en el nivel de la licenciatura estaba prevista en el anteproyecto de Malbrán.

⁴⁴ Desde la perspectiva de algunos de los «derrotados» la estrategia de la gestión fue «brillante»: cumplieron con el requisito de los estudiantes y graduados contemplando orientaciones pero «solo» se encargaron de «garantizar» el funcionamiento de una de ellas. Entrevista a Claudio Suasnábar, La Plata, 19 de febrero de 2008.

ejemplo de currículum «de concreción técnica». Esta afirmación se fundamenta en la valoración de este plan como una secuenciación de contenidos con la «pretensión» de constituirse en un «reflejo» de un «orden discursivo», que estaría dado por un conjunto de «campos disciplinarios previamente delimitados», e «inamovibles». Ese campo de conocimientos estaría asumido en esta propuesta como un orden «coextensivo a la realidad y la verdad» y, en consecuencia sería el reaseguro de la calidad del conocimiento que se transmite pues este ha sido forjado según las reglas del «método científico» (Southwell, 2003: 143-144).

Desde nuestro punto de vista, el análisis de las condiciones sociales en las que fue producido y aprobado el plan de estudios permite formular otro tipo de interrogantes para construir una explicación más comprensiva del fenómeno estudiado. En el siguiente apartado, intentaremos dar cuenta de esas preguntas y de las respuestas tentativas que podemos realizar a partir del análisis desarrollado.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado comprender las características que tuvo la reforma curricular de Ciencias de la Educación en la FaHCE durante la normalización universitaria. La descripción de los lineamientos institucionales nos permitió identificar, por un lado, los rasgos de la impronta «modernizadora» que la gestión académica de la Facultad quiso otorgarle a los nuevos planes de estudios. Entendemos que las características de esas prescripciones pueden interpretarse a partir de la influencia que ejercieron actores y propuestas curriculares localizados en otras instituciones del país y del extranjero en el contexto de una política normalizadora que jerarquizaba la recuperación de la institucionalidad democrática y, en consecuencia, la actualización de principios y normas orientadas a garantizar la excelencia en la formación académica universitaria. Las diversas redes sociales y académicas que conectaban a los grupos locales con otros localizados en otras instituciones y países se actualizaron a partir de la consulta a esas fuentes por parte de los responsables del gobierno de la FaHCE. El análisis de los anteproyectos elaborados en el DCE por distintos actores muestra, por un lado, la eficacia de esas normas,



verificadas a partir de la correspondencia que es posible establecer entre algunos de esos parámetros y las características de los diseños curriculares formulados. También es posible suponer que los distintos grupos académicos actuaron con ciertos niveles de autonomía que explicarían las diferencias que señalamos en los contenidos y orientaciones de los respectivos proyectos de planes de estudios.

A esta altura, cabe preguntarse por qué razón el anteproyecto elaborado por Silber no tuvo tratamiento en el Consejo Académico. Consideramos que entre las razones del derrotero de esta propuesta debe puntualizarse su trayectoria académica. Como hemos visto durante los primeros meses de la normalización universitaria y casi en forma simultánea a su reincorporación a la vida universitaria, Julia Silber no pudo consolidar un grupo académico propio que le permitiera renovar y ampliar la base de legitimidad «heredada» de la pertenencia a un grupo académico identificado con la trayectoria de un reconocido docente, como había sido Ricardo Nassif. Su experiencia en la dirección del DCE abortada a los cinco meses de iniciada, el resultado desierto de su concurso como profesora titular de Pedagogía en 1985 y el desconocimiento de su anteproyecto de plan de estudios tanto para la formación pedagógica de todos los profesorados de la FaHCE como para la carrera de Ciencias de la Educación constituyen, a nuestro juicio, algunos de los indicadores de la pérdida de su poder en la dinámica institucional.

Por contraposición, la descripción del anteproyecto elaborado por Malbrán y el resultado del proceso de la reforma curricular del plan de estudios de Ciencias de la Educación, son expresivos de los frutos que cosechó el grupo académico liderado por Celia Agudo de Córscico. En el período de la normalización, ese grupo mantuvo y amplió su base de sustentación política. Una de las evidencias de este fenómeno fueron las posiciones de poder que algunos de sus miembros alcanzaron en el gobierno universitario tanto a nivel central, como en la gestión de la Facultad y del DCE. Asimismo, logró conducir el proceso de reforma curricular y minimizar los efectos disruptivos generados por la propuesta contendiente. Más allá de las adecuaciones y ajustes realizados por la Comisión de Compatibilización, la propuesta de plan de estudios que resultó aprobada muestra que este grupo acumuló poder suficiente para alcanzar un diseño curricular coherente con los intereses y perspectivas subyacentes a la versión original que habían presentado al Consejo Académico.



Por su parte, los estudiantes y graduados recientes autores del anteproyecto no lograron reunir un mínimo de capital social que les permitiera ingresar en la arena de decisiones en la que se terminó definiendo el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación. Como ha demostrado Bourdieu (2008) las crisis en las relaciones existentes entre los «veteranos» y los «recién ingresados» al campo universitario, lejos de significar una amenaza a la subsistencia del propio campo, lo refuerzan y reproducen. A través de esa lucha se mantiene la lógica de una competencia intergeneracional dominada por quienes ocupan una posición avanzada en la que, en consecuencia, nunca el poder queda en manos de los «jóvenes revolucionarios».

Retomamos la hipótesis con la que iniciamos este trabajo. Como hemos visto, los conflictos que se produjeron en el escenario de la reforma curricular pueden explicarse a partir de la confrontación de intereses entre distintos sectores que pujaron por incidir en las definiciones institucionales, especialmente en las referidas a las políticas de formación académica de la FaHCE en el marco de la normalización universitaria. El análisis conjunto de los lineamientos institucionales, las propuestas curriculares, la configuración social de los grupos académicos y los significados que esos actores recuperan para dar cuenta de sus acciones y motivos, desde un análisis retrospectivo de la experiencia vivida, nos permite comprender el resultado de la contienda curricular. Las razones por las cuales el grupo académico conducido por Celia Agudo de Córscico primó en la lucha por definir los rasgos del nuevo plan de estudios de Ciencias de la Educación, no pueden desconectarse de la diversidad y amplitud de relaciones sociales de diversa naturaleza –académicas, partidarias, profesionales y personales– que le permitió vincularse con otros actores y grupos tanto dentro como fuera de la universidad facilitando su posicionamiento en funciones de gobierno. En ese marco, el grupo logró consolidarse internamente en el DCE y en la FaHCE desde una posición dominante en la dinámica política de la institución cuya proyección excedió ampliamente los límites de la reforma curricular y el período que es objeto de estudio en nuestro trabajo.

Bibliografía

- Archivo de Resoluciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mesa de Entradas. Libros correspondientes al período diciembre de 1983-diciembre de 1986.
- Archivo de Legajos de Profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Personal.
- Baldrige, J. V., Curtis, D., Ecker, G., Riley, G. (1973). «The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy». En *The Journal of Higher Education*, 44, 7, octubre de 1973, pp. 532-547, Ohio.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicu*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Clark, B. (1971). «Belief and Loyalty in College Organization». En *The Journal of Higher Education*, 42, 6, junio de 1971, pp. 499-515.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autonomía Metropolitana.
- Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. *Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación*. 1986. La Plata (mimeo).
- Frederic, S., Soprano, G. (2005). *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Garatte, L. (2008). «Dirigentes radicales y grupos académicos en el gobierno universitario durante la ‘normalización universitaria’ en la Universidad Nacional de La Plata (1983-1986)». (mimeo).
- Garatte, L. (2009). «La normalización universitaria en la Universidad Nacional de La Plata en el contexto de la transición democrática». En Mazzola, C., Marquina, M., Soprano, G. (comps.). *Proyectos*,



- instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. pp. 153-187. Los Polvorines: Coedición: UNGS-UNSL-Prometeo Libros.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Malbrán, M. del C. (1985). «Anteproyecto para la elaboración del Plan de Estudios en Ciencias de la Educación». Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, junio de 1985, La Plata. (mimeo).
- Mazzola, C., Marquina, M., Soprano, G. (2009). *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Los Polvorines: Coedición: UNGS-UNSL-Prometeo Libros.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pessacq, R. A., Fernández Cortés, S., Caorsi, G. (1987). *La normalización de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Pessacq, R. (2005). «La política académica durante la normalización universitaria 1983-1986». Discurso presentado en el marco de los festejos por el Centenario de la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, julio de 2005. En <www.old.unlp.edu.ar/plan_estrategico/actividades/popups/jornadas_politica_academica>
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.
- Silber, J. (1984) «Proyecto de plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación». Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, agosto de 1984, La Plata. (mimeo).
- Soprano, G. (2009). «Política, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960». En Mazzola, C., Marquina, M., Soprano, G. (comps.) *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. (111-152) Los Polvorines: Coedición: UNGS-UNSL-Prometeo Libros.
- Soprano, G., Garatte, L. (2008). «Política y grupos académicos universitarios. Un análisis comparado de su historia reciente en Fa-



cultades de Ciencias Naturales y Humanas (1966-1986)». En: Bohoslavsky, E., Franco, M., Levin, F., Lvovich, D. (eds.). *Historia reciente en el Cono Sur*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa).

Southwell, M. (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO V

Las Prácticas de la Enseñanza en el currículum prescripto de la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984)

María Gabriela Hernando

El propósito de este trabajo es efectuar una reconstrucción histórica de las tendencias pedagógicas que han orientado la formación de profesionales en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en la materia Prácticas de la Enseñanza durante el período 1959-1984, a partir del análisis documental de planes y programas de estudios.

El interés por el estudio y profundización del tema se origina al constatar que, si bien existen una gran cantidad de investigaciones que abordan la problemática de la formación docente, no ocurre lo mismo con el espacio curricular de las Prácticas de la Enseñanza, a pesar del impacto que tienen en las propuestas académicas. Impacto que deviene, entre otras cuestiones «por vincularse a un período de profundización e integración del recorrido formativo y su lugar de rito iniciático en la identidad profesional» (Edelstein, 1998: 9).

El análisis efectuado permite identificar tendencias pedagógicas dominantes que configuraron este espacio de formación en el período estudiado, como así también reconocer sus continuidades y rupturas.

Un abordaje histórico del currículo nos pareció la mirada más apropiada como medio para ayudar a comprender cómo operan las tendencias pedagógicas en la selección, organización y transmisión del conocimiento en este tramo de la formación profesional. Partimos del supuesto inicial de que la materia Prácticas de la Enseñanza constituye un ámbito formativo que juega un papel relevante en la construcción de la identidad profesional y en el que emergen con fuerza las tendencias pedagógicas que direccionaron la formación previa.

Comprender la construcción de este espacio curricular en el tiempo, es crucial para analizar los sentidos elaborados en un devenir, cargado de continuidades, desplazamientos y rupturas.

Consideramos al *curriculum* como un término elusivo y multifacético en los sentidos dados por Goodson (1995). Se trata de un concepto muy resbaladizo, precisamente porque es definido, redefinido y gestionado en una serie de niveles y terrenos de enfrentamientos. Por otra parte, entendemos a las *tendencias pedagógicas* como los diversos modos de comprender la complejidad de la educación así como de establecer principios y criterios de intervención que dan lugar a determinados procesos formativos. En cuanto a la categoría *prácticas de enseñanza* conceptualizarla resulta dificultoso pues es un término que encierra una alta condensación de sentidos. Inicialmente, y para este trabajo, la entendemos como una construcción curricular que se caracteriza por la integración del recorrido formativo y por introducir a los estudiantes en una institución educativa para poner en acción propuestas de enseñanza.

Desde este marco conceptual inicial, el estudio realizado focaliza el análisis de las tendencias pedagógicas en el nivel preactivo y escrito del curriculum. Para llevar a cabo la lectura de los documentos curriculares adoptamos la lógica de indagación y las categorías –aunque redefinidas para este objeto de estudio– que Davini (1998) plantea para la investigación de planes y programas de la currícula de formación del magisterio. La autora orienta su análisis desde los aportes de Bernstein, cuya teoría radica en entender cómo se produce la transmisión cultural en las escuelas como una forma de comprender el funcionamiento de las relaciones entre la escuela y la sociedad. Planes de estudios y programas, como parte del dispositivo pedagógico que posibilita la transmisión cultural, se presentan como las relaciones especiales que se establecen entre contenidos y ciertas unida-

des de tiempo que definen lo que cuenta como conocimiento válido. Los conceptos clasificación y enmarcación los utiliza para analizar la estructura subyacente del currículum. La clasificación enfoca nuestra atención al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos. Mientras que la enmarcación se refiere a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido en la relación pedagógica. «De acuerdo con estos límites se agrupa lo que debería ir junto y se separa lo que debería aislarse; lo que es legítimo adscribir a la docencia o lo que es ilegítimo» (Davini, 1998: 17).

Los *planes de estudios*, en su aspecto material, se constituyen como una lista de disciplinas o áreas de conocimiento que definen el conjunto de saberes que las instituciones deberán transmitir a los alumnos. Representan un texto pedagógico que se configura, menciona Bernstein (1993), mediante la apropiación de otros textos culturales que han sido seleccionados, descontextualizados, transformados y recontextualizados. El plan organiza y regula el proceso de formación, y define los límites del conocimiento considerado necesario para el desempeño profesional. Expresa así, mapas de saber para la formación de competencias adecuadas y representa el capital cultural que los estudiantes deben internalizar para ser integrantes legítimos de la profesión. Dicho plan al formar parte del discurso pedagógico queda sometido a ciertas reglas, como incorporado a otra gramática, a una gramática didáctica.

Los *programas de enseñanza* son producto de un proceso de recontextualización de los planes de estudio en el plano de las producciones de los profesores y evidencian, en forma escrita, la manera de entender y de pensar la materia. Citando a Bernstein, Davini (1998) expresa que constituyen el discurso instruccional elaborado por los profesores (transmisores) y dirigido a los alumnos (adquirientes), y representan una selección cultural dentro del universo posible. En cierta forma, pueden actualizar la lógica prescriptiva del dispositivo oficial o distanciarse de ella.

Con relación a la práctica pedagógica universitaria, los procesos de recontextualización se basan en los principios de autonomía respecto del discurso oficial regulado por el Estado, así como en la libertad de cátedra con relación a las prescripciones establecidas por los planes de estudio. Sin embargo, la periodización elegida para esta indagación evidencia que estos principios no estuvieron siempre vi-



gentes debido a los avatares del escenario político: alternancia entre gobiernos democráticos y dictatoriales.

Desde una metodología de análisis centrada en una lógica cualitativa se examinan, como fuentes primarias, los planes de estudio de 1959, 1970 y 1978 y programas de la materia a cargo de los profesores Ricardo Nassif –1959–; Marta C. de Galaburri –1960/61/64–; July Bernard de Chanetón –1970/71–; Martiniano Juanes –1974/78/82– y María del Carmen García –1983/84–. Como fuentes secundarias, los legajos docentes y las resoluciones posibilitaron precisar datos y reconstruir itinerarios de los profesores.

Este corpus empírico permitió identificar las tendencias pedagógicas específicas que operaron en la organización de planes y programas estableciendo límites pedagógicos que dieron lugar a distintos rumbos formativos.

El contexto de producción de planes y programas durante el período 1959-1984

No se pueden comprender cabalmente los hechos y procesos educativos sin vincularlos con el escenario social amplio en el que se desarrollan. Los rasgos y contradicciones internas de los fenómenos educativos, están condicionados por los de la sociedad en la que se inscriben. Pero, al mismo tiempo, ellos pueden llegar a constituir –y de hecho lo constituyen– un ámbito que ponga de manifiesto esos rasgos y contradicciones, generando otros escenarios. En tal sentido, para la lectura curricular y la comprensión de las tendencias pedagógicas presentes en los documentos analizados, fue necesario realizar una sintética reconstrucción del contexto político, educacional e institucional.

El *contexto político y educacional* que caracteriza al período estudiado, y que tiene vinculaciones con el accionar institucional y con las modificaciones del currículo prescripto, se desenvuelve entre democracias tuteladas e inestables y dictaduras militares.

Los primeros años de la década del sesenta se definen por el impulso del modelo desarrollista que ocasiona cambios profundos en los planos político, económico y social, con las promesas de un desarrollo que nunca terminó de llegar. La universidad, se constituye en uno de los pilares de la modernización y renovación como así también en la ex-

presión de experiencias pedagógicas democráticas. La década de setenta se inicia como una etapa marcada por la radicalización política que concluye, a partir de actos de violencia, en el terrorismo de Estado. Tanto la politización creciente de la vida académica como una feroz política represiva, encontraron en las universidades uno de sus principales escenarios. El resurgimiento de la democracia, al iniciar la década del ochenta, vuelve a reinstalar el optimismo perdido. En el ámbito universitario se inicia un nuevo y complejo proceso de transición democrática. Las casas de estudio asisten a un período de normalización donde las autoridades comienzan a reestablecer las reglas democráticas al interior de las instituciones.

En lo que respecta al *contexto institucional* de la carrera hemos delimitado, a partir del análisis empírico, tres subperíodos: 1959-1964; 1970-1976 y 1978-1984.

El primero se inicia con el desarrollo autónomo de la carrera de Ciencias de la Educación y con la creación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación, cuyo primer director fue el pedagogo Ricardo Nassif. Si bien tomamos al año 1959 como momento fundacional de la carrera, existen antecedentes de formación pedagógica en la Universidad y en la Facultad.

En el segundo subperíodo, como señala Julia Silber en otro capítulo de este libro, se designa como director del Departamento de Ciencias de la Educación al profesor Norberto Fernández Lamarra, un destacado funcionario del Ministerio de Educación de la Nación que propone vincular la Universidad con las empresas y relacionarse con organismos internacionales. Se reformula el Plan de estudios, elaborando un texto pedagógico que se inscribe dentro de la lógica del planeamiento educativo. Al poco tiempo de su implementación, un grupo de profesores y auxiliares formulan una propuesta alternativa al ímpetu tecnicista, haciendo explícita su inscripción dentro de un proyecto amplio de liberación nacional. Sus principales sostenedores fueron expulsados de la Universidad entre fines de 1974 y mediados de 1975. Otros fueron prescindidos por la dictadura militar en 1976.¹

¹ «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación» fue un documento formulado por un grupo de trabajo constituido por profesores y auxiliares docentes de la carrera en 1973. En él se exponen criterios para el análisis crítico del plan de estudio vigente. Ver en este mismo libro el trabajo de Silber y otros.



El tercer subperíodo transcurre entre dos contextos políticos bien diferenciados: los últimos años de la dictadura militar de 1976 y los primeros años de la reinstalación de la democracia en el país. Estos dos escenarios tiñen el desarrollo de la carrera. El Plan de estudios de 1978, fruto del gobierno autoritario, se implementa siendo jefa del Departamento la profesora Carolita Sierra y seguirá vigente hasta 1986, año en que se aprueba uno nuevo como consecuencia del restablecimiento de la democracia. La etapa de normalización va a estar atravesada por el debate –en torno al nuevo plan de estudios– que comienza en 1984² y por una reestructuración de las cátedras en el sentido de un recambio gradual de los docentes que se venían desempeñando como tales desde la dictadura. La gestión del Departamento en este período estuvo a cargo de dos directores: las profesoras Julia Silber y María del Carmen Malbrán. «en el primer caso, se trató de una gestión breve que duró solo cinco meses, mientras que la segunda designación se extendería por un período de cuatro años y medio, trascendiendo los límites del proceso de la normalización» (Garatte, 2006).

Aspectos organizativos y tendencias pedagógicas en los planes de estudios

Los planes de estudios analizados tienen en común que se materializan en un listado de materias que guardan entre sí relaciones de correlatividad y que no incluyen una descripción de los contenidos mínimos que las definen ni su carga horaria. En todos los planes hemos podido identificar tres grandes áreas de formación: a) general: incluye las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, b) específica: contiene las disciplinas que se ocupan de la producción de saberes acerca de la educación. Debido a la diversidad de esos saberes, hemos diferenciado al interior de esta área las siguientes subáreas: i) disciplinas de formación pedagógica, ii) disciplinas de formación en ciencias de la educación y iii) disciplinas de formación

² Al respecto consultar en este mismo libro el trabajo de Luciana Garatte, que reconstruye la dinámica, actores y debates en torno al nuevo plan de estudios que fue aprobado en 1986 y estuvo vigente hasta el año 2000.

en didáctica y c) prácticas profesionales: contempla los espacios curriculares que posibilitan una vinculación significativa del estudiante con las posibles prácticas a desarrollar en el futuro.

La secuencia, distribución y la cantidad de materias asignadas a cada área revisten variaciones según el plan.

Las tendencias pedagógicas que organizan las lógicas clasificatorias de los planes van variando y dando lugar a desplazamientos que modifican materias, alteran secuencias³ y redefinen jerarquías⁴. Sin embargo, las Prácticas de la Enseñanza se mantienen como el último eslabón del recorrido académico.

Plan de estudios de 1959

El plan exhibe un diseño que organiza el contenido en asignaturas que se vinculan entre sí de manera lineal, tomando la forma de una estructura mosaico, con una duración de cinco años y con una titulación de profesor en Ciencias de la Educación.

La distribución de las materias al interior del plan atiende a una secuencia que ubica a la formación general en los primeros años de la carrera, a la cual le sigue la formación específica y, en el último año, las prácticas profesionales.

La fuerte presencia de una formación general (13 materias) y de un importante número de materias ligadas al saber filosófico (4 materias) revelan, de alguna manera, la «tendencia pedagógica humanista» ligada a la impronta dejada por la corriente espiritualista. Lo anterior induce a pensar que el conocimiento de ese conjunto de disciplinas no estaba separado del objetivo de formar un hombre que encarne los ideales de totalidad, unidad y libertad. Por otra parte, el peso asignado a las materias ligadas al saber psicológico (3 materias) y biológico (1 materia) permite inferir la presencia de la «tendencia pedagó-

³ Se identificaron las secuencias a partir de la ubicación temporal que cada plan de estudios le asigna a las distintas categorías de materias.

⁴ Las jerarquías se establecieron teniendo en cuenta la cantidad de materias asignadas a cada una de las áreas de conocimiento en una lectura horizontal –por cada año de formación– y en una vertical –en la duración total de la carrera–.



gica científico-experimental» producto de la impronta dejada por la corriente positivista.

En cuanto a la formación específica (13 materias) también se observa la marca del positivismo enfatizando en una preparación de carácter más científico que se evidencia en el incremento de materias referidas al campo de las ciencias de la educación (6 asignaturas), la presencia de asignaturas ligadas a un saber pedagógico de carácter experimental expresado en materias como: *Biología Pedagógica*, *Psicopedagogía* y *Pedagogía Diferenciada* y la denominación de la carrera como *Ciencias de la Educación*, por oposición al plan anterior que llevaba la denominación de *Pedagogía* (1953).

La formación en práctica profesional se ubica en el último año de la carrera y está reducida a una sola materia: *Metodología Especial* y *Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación*.

Esta combinación de tendencias positivistas y espiritualistas, producto de la historia institucional de esta carrera en la Universidad Nacional de La Plata, podía entenderse como el inicio de una aspiración a instaurar una *pedagogía de síntesis* en términos del profesor Ricardo Nassif. Este propósito puede ser entendido como lo novedoso de este plan, aspirando a superar los postulados oposicionales de las corrientes anteriores e integrando ciencia y filosofía, fines y medios, ideas y hechos.

Lo que no resulta fácilmente visible, entre otras cosas, debido a la ausencia de contenidos mínimos de las materias que lo componen, es la presencia de las pedagogías desarrollistas⁵ y las tendencias pedagógicas de la liberación, que emergen en esos años en el escenario educativo argentino y latinoamericano. Esto no significa que no puedan aparecer en el desarrollo curricular.

Plan de estudios de 1970

El Plan 1970 evidencia, en cuanto a su organización, una serie de componentes que informan respecto de sus antecedentes, sus fundamentos y sus principales modificaciones al plan anterior, además, de

⁵ Con referencia a esta tendencia puede consultarse en este mismo libro el capítulo I.

su estructura general –listado de asignaturas y sistema de correlatividades–. Este desarrollo del texto pedagógico muestra un cambio en la concepción del currículo sustentada por sus diseñadores. En términos de Terigi (1999) el currículo se plantea como una herramienta pedagógica que reemplaza a la antigua didáctica, y que impone a los procesos de prescripción una lógica de construcción: el llamado planeamiento educativo.

La titulación que brinda, a diferencia del Plan 1959, ya no pone énfasis en la formación de profesores en ciencias de la educación sino en la preparación de «especialistas para el desempeño de funciones técnicas y académicas que requiere la reforma y modernización del sistema educativo argentino» (Plan de estudios de 1970: 2). Este cambio manifiesta una modificación del sentido otorgado a la formación del profesional en ciencias de la educación: del generalista al especialista en educación. El plan expresa: «el título de profesor se mantiene a fin de habilitar para el desempeño en los institutos superiores con el objeto de formar el personal docente para los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo». Y el título de licenciado atiende a cuatro orientaciones: «Administración de la Educación, Fundamentos de la Educación, Psicología de la Educación y Didáctica y Pedagogía Especial» (Plan de estudios de 1970: 3).

La lógica de agrupación y secuenciación que se le asigna a los contenidos deja de ser un listado de materias organizadas solo por años para agruparse en tres ciclos. «El primer ciclo será de carácter introductorio y de iniciación en la formación básica en las ciencias de la educación y en las disciplinas con las que se relacionan y que le sirven de fundamentación. El segundo ciclo complementará la formación básica brindando un panorama científico y sistemático de las diversas áreas. Y el tercer ciclo ofrecerá la preparación específica en las distintas orientaciones establecidas que posibilite la formación especializada de carácter conceptual, metodológico y de investigación» (Plan de estudios de 1970: 3).

La secuencia del plan anterior se altera pues en este nuevo curriculum predomina la formación especializada por sobre la general.

Las materias que se incluyen en la formación general se reducen a 6 (seis) y se concentran todas en el ciclo introductorio; mientras que las que atienden a la formación específica son las dominantes (15 materias) y se distribuyen entre el primero y segundo ciclo de la formación.



Las prácticas profesionales se siguen ubicando al finalizar la carrera junto con las materias y seminarios de la orientación. Sin embargo, esta área de conocimiento no se reduce a la asignatura *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación* sino que se incorpora la de *Metodología de la investigación educativa*. Esto ocasiona que la formación en esta área se amplíe: para el licenciado –centrada en la investigación– y para el profesor –centrada en la enseñanza–.

Por último, si bien las materias se vinculan entre sí de manera lineal en los dos primeros ciclos, el tercero presenta grados de flexibilidad en las orientaciones a seguir e incluso contempla la creación de nuevas de considerarse necesario.

La lógica clasificatoria presente en este plan, también evidencia una modificación respecto de la que operaba en el anterior. Las decisiones acerca de lo que puede ser y lo que no puede ser transmitido en la formación del profesional en ciencias de la educación van a estar regidas por la fuerte y clara presencia de la *tendencia pedagógica tecnicista*. La existencia de esta tendencia puede observarse en diversas plasmaciones. La carrera comienza a diseñarse en función de las necesidades del mercado laboral. Las nuevas demandas del sistema educativo, con la introducción de la división técnica del trabajo escolar, requirió de nuevos recursos humanos: planificadores, evaluadores, orientadores educacionales, etcétera, para cuya formación, el plan prevé cuatro orientaciones que intentan dar respuestas a dichas demandas. Incluye materias que incorporan el lenguaje económico a la educación como por ejemplo: *Administración de la Educación*. Aumenta el número de materias provenientes del campo de las ciencias de la educación (8 materias) intentando otorgarle a la carrera un mayor status científico. El documento claramente expresa: «la exigencia de capacitar a los graduados en ciencias de la educación para abordar científicamente el conocimiento de nuestra realidad educativa y el planteo y solución de sus problemas» (Plan de estudios de 1970: 9). De esta manera, el campo pedagógico se reduce (4 materias) y se le continúa otorgando a la formación un sesgo biológico y psicológico mediante las materias: *Fundamentos de biología general y pedagogía* y *Pedagogía y psicología de la niñez y la adolescencia*. Por otra parte, al menos en el



currículum prescripto, se continúa marginando la incorporación de pedagogías críticas.

Plan de estudios de 1978

El Plan 1978 es producto de los cambios que instaura la dictadura militar en la carrera. Las modificaciones sustanciales que efectúa al Plan de 1970, se caracterizan por redefinir el control simbólico sobre la formación de profesionales en ciencias de la educación.⁶

En el plano formal, los cambios pasan por volver a expedir solamente el título de profesor y adoptar un diseño curricular que organiza el contenido en asignaturas que se vinculan entre sí de manera lineal.

En cuanto a sus fundamentos, introduce una «concepción personalista» de la educación y la formación expresando que «la educación es una cualidad o accidente [...] Se manifiesta así en la persona humana portadora de la cultura con el atributo de perfeccionamiento en la familia aún como sociedad imperfecta y en el Estado a través de la crianza, la educación y el ejercicio del bien común [...] la educación implica un proceso de desarrollo perfecto, es decir, de desenvolvimiento vital de la persona...» (Plan de estudios de 1978: 1).

Esta concepción se reafirma y se matiza con una «perspectiva tecnicista» a partir de un vasto número de objetivos (16 objetivos) que revelan el perfil docente que se aspira lograr. En su formulación se evidencia una fuerte preponderancia asignada a competencias ligadas, en primer lugar, a la aplicación técnica de los conocimientos y, en segundo lugar, a la socialización de valores modelizadores como: *la dignidad humana, la libertad, la familia, el concepto religioso de la vida*, entre otros.

En la organización del plan si bien predomina, al igual que en el anterior, la formación específica (18 materias) por sobre la general (6 materias), ambas sufren alteraciones en las asignaturas seleccionadas para llevarlas a cabo.

⁶ Sobre los rasgos de este plan y las tendencias pedagógicas que lo caracterizan, puede verse en este mismo libro el trabajo de Silber, Paso y Garatte.

En el caso de la formación general, por un lado, solo se prioriza el saber filosófico, literario, lógico y psicológico, que se distribuyen a lo largo de la carrera. Y por otro lado, se la vacía de un enfoque contextualizador sacando materias que tienen que ver con el amplio espectro del campo social como: *Introducción a la Historia, Sociología General, Historia Argentina General*.

En el caso de la formación específica se continúa dando prioridad a las disciplinas provenientes del campo de las ciencias de la educación. A las existentes se les suman: *Estadística aplicada a la educación y Seminario de técnicas de investigación psicopedagógica*, que marcan el énfasis psicologista que se le otorga a aquella. Por otra parte, la formación en las áreas de pedagogía y didáctica permanecen casi sin alteración, salvo, por la incorporación, para el primer caso, de la materia: *Pedagogía Experimental* y para el segundo: *Seminario sobre el contenido de los programas curriculares de la educación primaria*.

Las prácticas profesionales se siguen ubicando en el último año de la carrera. A la clásica *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación* se le suma una nueva práctica profesional: *Orientación educativa y profesional*.

De esta manera, la lógica clasificatoria que lo organiza, se caracteriza por una convivencia, no conflictiva, de la *tendencia pedagógica tecnicista* –característica del plan anterior– con la *tendencia pedagógica espiritualista* vinculada al catolicismo tradicional conservador que confluyen en un autoritarismo pedagógico. Generando así un discurso apolítico, ahistórico y abstracto donde están ausentes los sujetos concretos y su contexto material de vida.

La materia Prácticas de la Enseñanza en los planes de estudios

En los diferentes planes de estudios que han orientado la formación de profesores de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata durante el período estudiado, esta materia ha adquirido diferentes nombres, tal como se observa en el siguiente cuadro:



Cuadro 1. Planes de estudios de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y denominación de la materia Practicas de la Enseñanza

Año del plan	Titulación	Organización curricular	Denominación y ubicación de la materia
1959	Profesorado en Ciencias de la Educación	Por años	Metodología Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación Quinto año de la carrera
1970	Profesorado en Ciencias de la Educación Licenciatura en Ciencias de la educación con las siguientes orientaciones: - Administración de la Educación - Fundamentos de la Educación - Psicología de la Educación - Didáctica - Pedagogía Especial	Por ciclos: - finalizado el 2do. ciclo se otorga el título de profesor - finalizado el 3er. ciclo se otorga el título de licenciado	Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación Al finalizar el segundo ciclo de la formación
1978	Profesorado en Ciencias de la Educación	Por años y ejes de formación: Epistemológica Formativa-social Metodológica Histórico-cultural Técnico-aplicada	Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación Quinto año de la carrera



En las denominaciones asignadas: *Metodología* o *Didáctica Especial*, se pueden evidenciar elementos de las postulaciones teóricas de la didáctica de la época, preocupadas por el problema del método. Al respecto Barco (1988) expresa que en su constitución, la didáctica, se proyectó como una normativa altamente estructurada, con sólidas prescripciones acerca del «saber hacer» del maestro para lograr el «deber ser» del modelo pedagógico propuesto. Esta focalización en el cómo hacer va a ser alimentada, con diferentes matices, por las diversas tendencias pedagógicas que caracterizaron la formación.

La ubicación de la materia en la estructura curricular, a diferencia de la variación en el nombre otorgado, permanece estable: se la encuentra finalizando la carrera. Esto revela un supuesto fuerte respecto a la escisión entre teoría y práctica. Se propone primero la adquisición de los fundamentos teóricos y luego se realizan las prácticas como instancias de aplicación de lo aprendido. A lo cual se le suma, durante el proceso formativo, la existencia de limitados espacios destinados a las prácticas profesionales. En la mayor parte de los planes analizados –como se pudo observar en el apartado anterior– la única asignatura que refiere a las prácticas profesionales son las Prácticas de la Enseñanza. Otro supuesto, que está en estrecha relación con el anterior, es que se prioriza la formación teórica sobre la formación práctica. En todos los planes estudiados tiene más peso, en cuanto a cantidad, las materias de carácter teórico siendo escasas las que hacen referencia a los saberes de la práctica profesional, reducidos, casi en su totalidad, a las Prácticas de la Enseñanza.

Análisis de los programas de la materia Prácticas de la Enseñanza

La identificación de las tendencias pedagógicas en los programas la efectuamos mediante el análisis de las reglas de transmisión y de adquisición, siguiendo las categorías propuestas por Davini (1998: 21). Las primeras, organizan la selección de enfoques del profesor predominantes en los contenidos y en la bibliografía. Las segundas, definen los comportamientos/disposiciones que se esperan alcanzar en los estudiantes expresados en los objetivos de aprendizaje.

Los diversos programas estudiados no presentan una estructura constante pudiendo delimitarse dos grandes grupos: los que solo explicitan contenidos y bibliografía (reglas de transmisión) y revisten un carácter sencillo en su organización y los que incorporan a los componentes anteriores la especificación de objetivos (reglas de adquisición) adoptando sus diseños un estilo más elaborado de carácter técnico: explicitación de objetivos generales y específicos, delimitación de unidades y sub-unidades, sistematización excesiva de los tiempos de aprendizaje, etcétera.

En lo que continúa, se detalla el análisis de los programas presentados por los distintos profesores que durante el período analizado tienen a cargo el dictado de la materia Prácticas de la Enseñanza.

Programa del profesor Ricardo Nassif

El profesor Nassif, maestro normal nacional y profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación, se desempeña como responsable de la materia: *Metodología Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación* durante el ciclo académico de 1959. Asume en ese año el cargo interino de la materia por licencia de su titular, el doctor Alfredo Calcagno, y al que renuncia el 10 de marzo de 1960.

En su propuesta programática, ubica a las prácticas de la enseñanza en el campo pedagógico-didáctico. Se observa su énfasis en este campo en las siete unidades temáticas en que organiza los contenidos. Las primeras cuatro se refieren a la *pedagogía y la didáctica*. En las restantes plantea la problemática de la *formación de maestros y profesores y la formación de pedagogos* y contextualiza la intervención pedagógica en los ámbitos de las *Escuelas Normales y la Universidad*. Presenta una visión histórica, localizada y problematizadora al abordar la formación del maestro. Se aproxima, también, al análisis curricular porque propone *una visión crítica de los planes y programas de las asignaturas pedagógicas en las escuelas normales*.

En la bibliografía, por otra parte, incluye textos que responden a dichas temáticas. Por ejemplo: Hubert: *Tratado General de Pedagogía*; Nassif: *Pedagogía General*; Hernández Ruiz: *Metodología General de la Enseñanza*; Chavarría: *La escuela normal Argentina*; Zingoni: *La formación universitaria de maestros*.



En las reglas de transmisión que organizan la propuesta de enseñanza del profesor Nassif, se evidencian las tendencias pedagógicas de la época que aspiran a constituir una síntesis. Sin embargo, se puede advertir una mayor presencia de una *pedagogía humanista* ligada a la corriente espiritualista. Esta afirmación se fundamenta en el lugar conceptual que ubica a las prácticas de la enseñanza –en el continuo pedagógico-didáctico– y en su vinculación con otras temáticas más amplias como la formación, los ámbitos de intervención del profesional en ciencias de la educación y el currículum. De manera que, las prácticas no quedan reducidas a los métodos de enseñanza.

Entre las tendencias pedagógicas que operan en el programa analizado y las evidenciadas en el Plan de estudios de 1959 se observan ciertas líneas de continuidad. Sobre todo en lo que respecta a la presencia de la corriente humanística que organiza la propuesta del profesor Nassif. En los próximos análisis se podrá advertir que esta visión abarcativa y contextualizadora de la práctica se irá perdiendo hasta restringir la enseñanza a un saber hacer.

Programa de la profesora Marta C. de Galaburri

De la profesora Galaburri solo contamos con la información que revelan los programas analizados y encontrados⁷. Sucedió en el cargo al profesor Nassif en el año 1960, y continuó con el dictado de la materia hasta el año 1964. En este período formuló tres programas el de 1960, el de 1961 y el de 1964.

En sus distintas propuestas programáticas, la profesora va efectuando un lento corrimiento del posicionamiento del profesor Nassif. Va desplazando las prácticas de la enseñanza del campo pedagógico-didáctico al metodológico, adscribiendo a una visión más reduccionista de aquellas. Así, en los tres programas analizados, se observa, tanto en los contenidos como en la bibliografía, la exclusión de algunos temas y autores y la incorporación de otros.

⁷ Para complementar esta información no hemos podido consultar su legajo por no haberse encontrado en la Oficina de Personal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En este proceso va descartando los contenidos referidos a la *contextualización* y *el análisis histórico de la problemática de la formación docente* e incorporando la temática de la planificación a partir del *Plan de clases* y las *problemáticas del educando adolescente* desde un enfoque psicológico. Concluye su último programa delimitando dos grandes ejes temáticos: *Métodos* y *Magisterio*, haciendo referencia al uso de métodos específicos para la enseñanza media tales como: *el trabajo en grupos* y *la enseñanza individualizada*.

En la propuesta bibliográfica conviven materiales sobre el problema de la adolescencia y la enseñanza media –un tercio de la bibliografía agregada en 1964 refiere al tema– con cuestiones de metodología de la enseñanza. Por ejemplo: Etcheverry: *El mundo del adolescente*; Haddow y Spears: *La educación de la adolescencia y la reforma de la enseñanza*; Debesse: *Los problemas pedagógicos de la adolescencia*; Ferrara: *El trabajo por equipos en la educación secundaria*; Frunce: *Desarrollo del Plan escolar de núcleo básico* y Dottrens: *Cómo mejorar los programas de acuerdo a la Pedagogía Experimental*.

También se observa la pérdida de las perspectivas histórica y comparada, propias del programa del profesor Nassif. Los textos que Galaburri saca del programa de 1964 son todos los propuestos por Nassif, incluido el de ese autor, e incorpora textos pedagógicos que hacen referencias a concepciones pedagógicas escolanovistas y espiritualistas. Entre ellos menciona: Kerschensteiner: *El alma del educador y la formación de maestros*; Cousinet: *La formación del educador*; Mantovani: *La escuela normal y su visión de la cultura*; Spranger: *El educador nato*.

De esta manera, en las reglas de transmisión que organizan las propuestas programáticas de esta profesora se observan dos desplazamientos en relación al programa del profesor Nassif. Por un lado, ir despojando paulatinamente a las prácticas de la enseñanza de una mirada más amplia y reducirla a aspectos metodológicos. Y por otro lado, establecer una convivencia de carácter ecléctico entre tendencias pedagógicas diversas: espiritualista, positivista, escolanovista y, de manera incipiente, la tecnicista.

Con relación al Plan de estudios de 1959 las propuestas de la profesora Galaburri, mantienen relaciones de continuidad con las tendencias pedagógicas presentes en este plan, como también ciertos márgenes de autonomía. Además de contemplar las que operan en su



lógica clasificatoria introduce elementos conceptuales de tendencias que están presentes en el contexto educativo de la época.

Programa de la profesora July Bernard de Chanutón

La profesora Chanutón se hace cargo de la materia, en carácter de titular, el 12 de agosto de 1964 y continúa hasta inicios de 1973, momento de su fallecimiento. Durante este largo período como responsable de la asignatura, solo se tuvo acceso a dos programas: uno de 1970 –año en el cual se aprueba un nuevo plan de estudios para la carrera y la materia cambia de denominación: *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación*– y otro del año 1971.

En ambos programas encontramos como elemento común, con algunos matices, la presencia dominante de la *tendencia pedagógica tecnicista*. La misma opera tanto en las reglas de transmisión como en las de adquisición y, a su vez, convive con resabios de tendencias positivista, espiritualista y escolanovista en continuidad con las propuestas anteriores.

En los fundamentos del programa la profesora Chanutón expresa algunos de los supuestos centrales de la pedagogía tecnicista. En primer lugar, conceptualiza la práctica de la enseñanza como aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos en la carrera: *el objetivo último que la práctica de la enseñanza tiene dentro de la carrera es, como su nombre lo señala, realizar en el terreno real y concreto del ámbito escolar secundario, el ejercicio de los elementos teóricos que gradualmente, el alumno universitario ha ido incorporando a través de la carrera*. En segundo lugar, entiende a la enseñanza como el desarrollo y el entrenamiento de las habilidades –simples y complejas– en los estudiantes. Plantea que el contenido específico de la materia *no debe ser muy extenso* y consiste en *dar a los alumnos practicantes determinadas técnicas para la apropiación del conocimiento, más que el conocimiento mismo*. En tercer lugar, considera que el aprendizaje pasa por *enseñar al alumno practicante procedimientos y técnicas que posibiliten el aprendizaje teniendo en cuenta los principios de programación y formulación del currículum en la enseñanza moderna*. Los contenidos específicos, desagregados en unidades muy esquemáticas, son coherentes con esos supuestos. En el primer

programa (el de 1970) plantea cuatro unidades: *Teoría y práctica del Aprendizaje* desde una concepción netamente conductista; *Adolescencia* desde una caracterización psicológica que combina enfoques biológicos y de la personalidad; *Teoría, observación y práctica de procedimiento, técnicas y ayudas didácticas* donde presenta diferentes técnicas de enseñanza: *diálogo motivado, investigación empírica, investigación académica, dinámica de grupos*, etcétera. Y por último, la *Planificación de la acción didáctica* centrada en la *división del tiempo en unidades temáticas y objetivos formadores, plan de clases por hora escolar y evaluación basada en el rendimiento del alumno*.

En el segundo programa (el de 1971) vuelve a plantear la misma cantidad de unidades pero modificando los contenidos desde una perspectiva menos esquemática aunque en el marco de una misma racionalidad técnica. Inicia con una unidad que denomina *Investigación* que atiende a una concepción del conocimiento y de la ciencia de carácter positivista, que vincula con el método didáctico. Luego, continua con la unidad: *Técnicas Grupales* donde menciona: *simposio, juego de roles, mesa redonda, phillips 66*, entre otras. Culmina con las unidades de *Planificación y Evaluación* las cuales desagrega en: *formulación de objetivos, administración del horario, momentos del plan de clases: elaboración, verificación, fijación y transferencia-aplicación y pruebas no estructuradas, semiestructuradas y estructuradas*.

La bibliografía acompaña y ratifica la predominancia de este giro tecnicista a través de autores como: Popper: *La lógica de la investigación científica*; Bunge: *La ciencia su método y su filosofía*; Stocker: *Principios de la didáctica moderna*; Skinner: *Psicología de la Educación*. A los cuales les agrega textos que caracterizan a la etapa anterior, ligados a la filosofía de los valores y la intención de construir una pedagogía científica. Por ejemplo: Cirigliano: *Educación y futuro*; Planchard: *Orientaciones actuales de la Pedagogía*; Nassif: *Pedagogía de nuestro tiempo*; Zanotti: *La misión de la pedagogía*. Por último, también introduce producciones que cuestionan la racionalidad técnica desde el sujeto cognoscente, como por ejemplo: Aebli: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, las cuales conviven, como ya lo demuestran otras investigaciones en el ámbito de la formación del magisterio (Davini, 1998), sin contraponer sus supuestos con las vertientes tecnocráticas e idealistas.



En las relaciones entre las tendencias pedagógicas que subyacen a las propuestas de enseñanza de la profesora Chaneton y las que organizan el Plan de estudios de 1970, se advierten elementos de continuidad pero también de ruptura. Si bien predomina en sus lógicas clasificatorias la corriente tecnicista, al mismo tiempo perduran, específicamente en la bibliografía, tendencias pedagógicas que caracterizaron el plan anterior. Estas vinculaciones complejas entre planes y programas permiten confirmar que cada nueva prescripción curricular se inscribe en prácticas que la anteceden, que contribuyen a determinarla y que nos impide considerarla como fundadora de procesos curriculares enteramente nuevos.

Programa del profesor Martiniano Juanes

El profesor Juanes⁸, según lo que hemos podido reconstruir de su trayectoria docente en la materia *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación*, se hace cargo de su dictado el 27 de junio de 1973, sucediendo a la profesora Chaneton, y permanece hasta 1982.

En el transcurso de esos nueve años pudimos tener acceso a tres programas que se corresponden con períodos políticos e institucionales significativos: el programa de 1974, momento de restablecimiento de la democracia después de la dictadura de 1966 y de un nuevo gobierno del partido justicialista, luego de varios años de proscripción; el de 1978, escenario de la cruenta dictadura militar de 1976 y de cam-

⁸ Si bien no se ha podido acceder al legajo del profesor, la Oficina de Personal nos facilitó información dispersa, recuperada de los archivos existentes. Por Resolución 426 fue designado profesor interino de la materia: *Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza*. Luego, en los años siguientes, es nombrado por Resolución 548 profesor adjunto part-time y por Resolución 848, coordinador de las Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación. Por otra parte, estimamos que el profesor estuvo a cargo de la asignatura hasta el año 1982 en función de los siguientes datos: a) por Resolución 328, se lo limita a partir del 31 de septiembre de 1980 a la dedicación de tiempo parcial continuando como profesor de la materia y b) el 1 de abril de 1983 su jefa de trabajos prácticos, M. del Carmen García, es designada como profesora adjunta de la cátedra. Finalmente, por Resolución 175 del 5 de abril de 1984, se lo limita en sus funciones docentes y de investigación en el marco de la política de reparación académica a cargo de la gestión normalizadora.

bio de plan de estudios en la carrera, producto de la gestión autoritaria; y el de 1982, transitando la última etapa de la dictadura.

En dichas propuestas, si bien se reflejan los rasgos de estos diferentes contextos, lo que aparece como dominante y de permanencia en el tiempo es la adopción de un claro *posicionamiento tecnicista* el cual va a dar continuidad y reforzar una tendencia que se viene gestando y desarrollando en los programas anteriores.

En el programa de 1974 se observa, por un lado, la necesidad de adecuar la propuesta al clima político de la época haciendo mención a que la misma *fue planificada por alumnos y profesores mediante la aplicación de técnicas de dinámica grupal*. Y, por otro lado, expresa una prescripción de contenidos propios de la corriente tecnicista.

En los temas propuestos se evidencia la presencia de una concepción de la planificación como tecnología y de la psicología conductista como su fundamento científico, mediante el planteamiento de los siguientes contenidos: *vectores del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificación del proceso de E-A, dirección del aprendizaje: motivación, estímulo o incentivos, métodos y técnicas didácticas, verificación y evaluación*. Como también, la mención de contenidos que acen-túan el nacionalismo⁹ a través de *las características propias del adolescente argentino, cómo aprende el adolescente argentino*.

En la bibliografía desaparecen los textos pedagógicos y afloran, como lo afirma Susana Barco para la tendencia de la época, «textos de didáctica que hacen referencia exclusiva al cómo hacer, indicando que el problema de los fines corre por cuenta de la Filosofía de la Educación, o simplemente obviando el tema» (Barco, 1988: 13). Ilustra este sentido la siguiente bibliografía que el profesor Juanes cita en su programa: Cols y Marti: *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*; Nerici: *Hacia una didáctica general dinámica*; Bloom: *Taxonomías de los objetivos de la educación*; Skinner: *Tecnología de la enseñanza*; Lafourcade: *Evaluación de los aprendizajes* entre otros.

En la estructura de los programas siguientes –1978 y 1982– va efectuando una leve variación –con relación a la etapa anterior– pero

⁹ El acento puesto en lo nacional fue propio del primer gobierno peronista. El profesor Juanes, justamente, fue reincorporado a la institución por haber sido docente en el primer gobierno de Perón y, por esta causa, echado en 1955.



siempre desde una tendencia pedagógica de índole tecnicista. Los cambios que realiza obedecen a una nueva adecuación al contexto político, a pequeñas actualizaciones en las reglas de transmisión y al desarrollo de las reglas de adquisición.

En la propuesta de 1978, elimina la aclaración de que fue planificada con la participación de los estudiantes, mantiene los mismos contenidos –modifica su secuencia e incluye alguno nuevo– y la misma bibliografía.

En el programa de 1982, por otra parte, su concepción tecnicista, no solo se explicita en las reglas de transmisión sino también en el estilo de diseño que adopta su propuesta. La organiza en unidades didácticas, que en su interior, están compuestas por objetivos conductuales y subunidades. Los contenidos presentan un mayor desarrollo al ser desagregados y también leves alteraciones con relación a los anteriores. Entre los nuevos contenidos postula: *La Didáctica* – que la define como *el saber hacer*–, el análisis de los *Contenidos de las asignaturas de la especialidad que integran los Planes de estudio del Ciclo Medio de la enseñanza* y la *Práctica de la Enseñanza: planificación de clases y dictado de clases*. Este último tema explicita un componente innovador y central de la asignatura que, hasta el momento, no había sido claramente planteado en sus propuestas anteriores ni en la de los otros profesores: la fase interactiva de la enseñanza –*dictado de clases*– que así se constituye en un saber explícito a ser aprendido en este ámbito de la formación.

La bibliografía sigue siendo de carácter instrumental. A los textos ya existentes les suma: Mager: *Formulación operativa de objetivos didácticos*; Taba: *Elaboración del currículum*; Trow: *Educación y Tecnología*; Bach: *Cómo preparar las clases*; Adkins Word: *Elaboración de tests psicológicos*, entre otros.

En las reglas de adquisición pone de manifiesto la formación de un docente efectivo con disposiciones para: *identificar y explicar los vectores del aprendizaje, determinar objetivos, seleccionar, organizar, graduar y dosificar contenidos, seleccionar métodos, técnicas y recursos didácticos, enunciar las actividades del alumno (individuales y grupales) y del profesor, confeccionar pruebas de evaluación y administrarlas*.

Las propuestas instruccionales del profesor Juanes, guardan fuertes lazos de continuidad con las tendencias pedagógicas dominantes en los planes de estudios de 1970 y de 1978. Al poner énfasis en el control



instrumental sobre la práctica y en una formación centrada en la adquisición de técnicas para el trabajo docente, sus programas se tornan altamente funcionales al discurso pedagógico que organiza ambos planes.

Programa de la profesora María del Carmen García

La profesora García, a diferencia de los anteriores docentes de la materia, posee una trayectoria académica en su dictado. Ingres a la cátedra en el año 1975, como auxiliar docente; en 1979 ocupa el cargo de jefe de trabajos prácticos y, en 1983, es designada como adjunta hasta su renuncia, en 1985. Su desempeño en la asignatura está fuertemente vinculado con el profesor Juanes, formando parte del plantel docente de la cátedra a su cargo y, sucediéndolo, cuando este se desvincula de la materia.

Como responsable de la cátedra elabora dos programas: el de 1983 y el de 1984, correspondientes a un escenario político e institucional de transición y de reinicio de la democracia

En el programa del año 1983 la profesora García mantiene una fuerte continuidad con la propuesta pedagógica del profesor Juanes. Como elementos diferenciadores, introduce la distribución pormenorizada del tiempo asignado a cada unidad didáctica y a las clases teóricas y prácticas, los requisitos de aprobación de la materia –reducidos a una serie de exigencias formales a ser cumplidas por los estudiantes– y nueva bibliografía. En esta última se aprecia una modificación significativa: a los autores, representantes de la *tendencia tecnicista* le agrega los que responden a la *tendencia personalista*. Así incluye algunas obras del pedagogo español *García Hoz* tales como: *Principios de la Pedagogía Sistemática*, *Educación Personalizada* y *Estadística aplicada a la educación y a la ciencias humanas*; como también autores vernáculos que colaboran con esta tendencia: Lemus: *Evaluación del rendimiento escolar*.

De esta manera, la propuesta de la profesora, tanto en las reglas de transmisión como de adquisición, comienza a esbozar la necesidad de formar, además de un docente eficiente, un docente con un fuerte contenido ético para el ejercicio de la *misión de enseñar a ser persona*.

En el programa de 1984 esta combinación de pedagogías tecnicista y espiritualista-personalista, tiñe y se expande en todos sus compo-



centes. Los objetivos generales de aprendizaje expresan: *conducir el proceso personal de cada alumno desde el saber (teoría) al saber hacer (práctica), promover los valores más altos de una escala propuesta*. La mayor parte de los contenidos continúan siendo de carácter técnico-instrumental a los que se les suman el problema de los fines educativos: «*para qué enseñar*» y del rol docente: *el aprendizaje de profesor*. También, dentro de los contenidos, contempla la fase preactiva e interactiva de la enseñanza: la *planificación de unidades de clases y el dictado de clases*.

En la bibliografía permanecen las obras representativas de la corriente tecnicista y espiritualista-personalista. Sin embargo, incorpora textos de Piaget como: *Psicología de la Inteligencia, Psicología y Pedagogía*, obras que expresan una concepción constructivista del sujeto cognoscente y que sin embargo se incorporan en el marco de una concepción instrumental de la enseñanza.

Lo paradójico de estas propuestas es que mantienen, en el marco de un nuevo escenario político-institucional, la amalgama de tendencias educativas que caracterizaron el discurso pedagógico autoritario de la dictadura y que organizan el Plan de estudios de 1978.

Reflexiones finales

El análisis de planes y programas nos ha posibilitado avanzar en la reconstrucción histórica de las tendencias pedagógicas que han marcado la formación en la carrera de Ciencias de la Educación, centralmente referida a la materia Prácticas de la Enseñanza, entre 1959 y 1984.

La contextualización sociopolítica e institucional nos permitió comprender que los cambios en las prescripciones curriculares están vinculados a circunstancias y exigencias presentes en el escenario en el que se originan, se desarrollan y cobran sentido.

Hallamos entre las tendencias pedagógicas dominantes que organizan planes y programas un principio subyacente común, cuyo contenido revela una concepción *no crítica* de la formación, y sobre todo, de las Prácticas de la Enseñanza, y pone en evidencia elementos de continuidad más que de ruptura entre tales tendencias.

En el caso de los planes este principio de continuidad se expresa en la ausencia de una dimensión política de la educación y la ense-

ñanza, la pretensión de neutralidad, la fragmentación de la mirada y una intervención instrumental de la práctica pedagógica, entre otros rasgos. Lo cual nos posibilita comprender que, más allá de las variaciones que las tendencias presentan entre sí, en ocasiones, han dado lugar a procesos de mixtura/amalgama y convivencia no conflictiva entre las mismas. Tal es el caso del Plan de 1978, a partir de la ruptura del orden constitucional, que da lugar a la presencia del autoritarismo pedagógico expresado en la convivencia de concepciones tecnicistas y personalistas.

En lo que refiere a los programas, este principio está representado por el enfoque instrumental que se le asigna a las prácticas de la enseñanza. Sin embargo, una excepción lo constituye el primer programa formulado por Ricardo Nassif y que se corresponde con el inicio del período estudiado. Constituye el único caso que intenta ubicarlas en un lugar distinto, conceptual y epistemológicamente, introduciendo elementos pedagógicos, didácticos, contextuales e históricos para su abordaje. La fuerte preocupación por lo didáctico-metodológico de los profesores que le suceden – Galaburri, Chagnetón, Juanes y García– las fue derivando a una fuerte concentración en el saber hacer eficiente desligado de finalidades educativas. Y, en los programas en que esas finalidades son formuladas, las plantean de manera abstracta, desvinculadas de la intervención y del compromiso del pedagogo con la transformación de la sociedad.

Otra instancia en la que se evidencia este principio de continuidad es en la ausencia, paradójicamente, de *práctica* como contenido explícito de la materia. Al ser concebida como una aplicación de la teoría, se teoriza sobre la práctica o se la reduce a la fase interactiva –la clase– sin constituirse esa acción en un acto de reflexión y de aprendizaje. De este modo, las prácticas de enseñanza que realizan los estudiantes de la carrera, no tienen en cuenta los contextos en que se producen ni los sujetos que la conforman.

La indagación realizada, si bien, nos acercó al terreno de la práctica preanunciando las lógicas de la acción, también nos generó la apertura de nuevos interrogantes: ¿podemos imaginar los significados que para los sujetos en formación tuvieron estas variaciones de las tendencias pedagógicas que hemos identificado en los planes y programas?, ¿qué relevancia ha tenido para su accionar profesional la formación vivenciada en la materia Prácticas de la Enseñanza?



Estas nuevas preguntas nos condujeron a una segunda etapa de la investigación donde los testimonios orales de graduados fueron reveladores porque se constituyeron en un contrapunto muy interesante en relación con los análisis precedentes y permitieron poner en tensión el currículo prescrito con el currículo vivido.¹⁰

Estamos convencidos de que es necesario recuperar, entre otras, la memoria pedagógica (Silber, 2000) para poder interpretar y comprender la formación de profesionales en Ciencias de la Educación. Muchos de los problemas, obstáculos y desvalorizaciones que hoy se viven en la enseñanza de las prácticas tienen sus signos de aparición en la historia de la carrera y revelan las luchas libradas para dar sentido a este espacio de formación.

¹⁰ Para profundizar en la segunda etapa de esta investigación remitirse al capítulo VI.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Barco de Surghi, S. (1988). «Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica». *Revista Argentina de Educación*, VII, 12, 7-23.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cirigliano, G. (1967). *Educación y Futuro*. Buenos Aires: Columba.
- Cox, C. (1989). «Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural en Chile». *Revista Educação e Realidade*, 14 (1), 55-69.
- De Alba, A. (1991). «Educación: discursos y prácticas. Notas para un análisis de la formación de profesionales de la educación». En AA.VV. *Formación de profesionales de la educación*. México: CESU.
- De Alba, A. (1995). *Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1998). *El currículo de la formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Doval, D. (2003). «Currículo y perennialismo. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos». En Kaufman, C. *Dictadura y Educación*, 2. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Edelstein, G. y otros (1998). «La problemática de la residencia en la Formación Inicial de Docentes». En *Serie de Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba, 1, 13-62.
- Giroux, H. (1992). «Teoría y resistencia en educación». México: Siglo XXI editores.
- Goodson, I. (1995). *Historia del Currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Garatte, L. (2005). «Grupos académicos y la configuración de un escenario institucional durante el período de la 'normalización universitaria' en la Argentina (1983-1986)». *Terceras Jornadas de*



- Trabajo sobre la Historia Reciente*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- (2006). «La conformación de grupos académicos durante el período de la ‘normalización universitaria’. Análisis del caso del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata». *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Gerchunoff, P. y Llach, L. (2003). *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Argentina: Ariel.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nassif, R. (1984). «Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)». En:
- AA.VV. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación de 1959. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1970. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de estudios del profesorado en Ciencias de la Educación de 1978. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Reglamentación para las Prácticas de la Enseñanza de las carreras dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Resolución N.º 574 del 12 de agosto de 1975, Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N.º 175 del 5 de abril de 1984, Universidad Nacional de La Plata.
- Saviani, D. (1993). «Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina». En *Revista Argentina de Educación*, II, 3, 7-29.

- Silber, J. (2000). «Acerca de la configuración del campo pedagógico desde el paradigma crítico». En AA.VV. *Análisis político y propuestas pedagógicas*. (pp. 116-121). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-AIQUE Grupo Editor.
- (1997). «Formación del pedagogo. Aportes epistemológicos para la configuración de un eje pedagógico». *XIII Encuentro de Carreras de Ciencias de la Educación*.
- Silber, J., Paso, M. y Garatte, L. «Intervención Autoritaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata-Argentina (1976-1983). (mimeo).
- Silber, J., Paso M., Garatte L., Citarella P. (2004). «Antecedentes históricos del neotecnicismo pedagógico en la formación docente. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata». *XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Suasnabar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.
- Southwell, M. (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de Historias y fundaciones*. La Plata: Edulp.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Zemelman, H. (1998). *Conversaciones didácticas*. Universidad Nacional del Comahue: EDUCO.

CAPÍTULO VI

Las Prácticas de la Enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación. Los relatos de quienes fueron alumnos (1964 y 1982)

Marina Barcia

Se presentan aquí avances de un trabajo de investigación que intenta ahondar en el conocimiento de la historia de la materia Prácticas de la Enseñanza del profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP). Procuramos documentar, analizar e interpretar las tendencias pedagógicas que marcaron el trabajo de una cátedra, contextualizándolas institucional e históricamente. En una primera etapa, el estudio se centró en la exploración, de índole empírico documental, de los planes de estudios y de los programas. Sobre esa base pudimos realizar una caracterización y periodización de las tendencias pedagógicas que operarían en la propuesta formativa de las Prácticas de la Enseñanza.¹

En una segunda etapa nos interesó reconstruir la historia de la cátedra a partir de los relatos de quienes fueron alumnos durante el período que va de 1959 a 1984. La estrategia de indagación y la base empírica fueron complementarias y diferentes de la etapa anterior.

¹ El trabajo de Gabriela Hernando que aparece en esta misma publicación refiere a este momento de la investigación.

Supuso reconocer los aspectos pedagógicos centrales de las Prácticas de la Enseñanza desde la perspectiva testimonial de estos actores. Es sobre tal cuestión que se desarrolla este trabajo.

Si bien el foco de análisis fue el recorrido personal de esos alumnos por las Prácticas de la Enseñanza, nos propusimos ahondar en los recuerdos de nuestros entrevistados sobre aspectos de su formación más amplios, como las tendencias políticas e ideológicas del momento, cuestiones referidas a la vida institucional universitaria y de la Facultad que resultaran relevantes, y sus evocaciones sobre las personas y circunstancias claves de aquel momento. Nos interesó ir reconociendo la singular imbricación entre los sentidos históricos, políticos y pedagógicos contruidos subjetivamente en la historia de ese espacio curricular. Con la recuperación de sus memorias sobre la materia, anudamos el conocimiento académico y el saber construido en la cotidianeidad de las aulas por los ex alumnos de la cátedra. Parafraseando a Carr (1996), estamos abocadas a reconocer y recuperar la lógica de la práctica educativa implícita en las propias estructuras conceptuales de los sujetos.

Perspectiva teórica y estrategia metodológica

En esta segunda fase de nuestra investigación nos orientamos por lo que Glaser y Strauss (1967) denominan *construcción de conocimiento de base* o *teoría fundamentada* (Jones, Manzelli y Pechen, 2004; Kornblit, 2004), o *modo generativo de conocimiento* (Sirvent, 2007). Esta modalidad de relacionar teoría y empiria, opera en un modo generativo, en el que «la empiria resulta la fuente de generación de teoría, en términos de un proceso inductivo de abstracción creciente» (Sirvent, 2007). Se asienta en un proceso que supone que la teoría se desarrolla en íntima relación con los datos.²

² Siguiendo a Glaser y Strauss: «Se caracteriza por el respeto por la realidad externa como fuente de información; prevé orientaciones para el proceso de construcción del objeto; provee de una herramienta para trabajar con la doble hermenéutica: interjuego dialectico entre los significados que los actores le dan a la realidad y la interpretación que realiza el investigador; asigna a la teoría un doble papel: ser una herramienta para facilitar una teoría emergente del análisis de la realidad teniendo en cuenta que investigar implica producir y crear, y por otro lado, permitir que el investigador se acerque a la realidad con un caudal teórico que influye en ella y es necesario hacerlo consciente» (Sarlé, 2006).

Esta decisión teórico-metodológica resultó adecuada para nuestro objetivo: conocer y analizar los sentidos que los ex alumnos asignan hoy a su experiencia formativa en la cátedra Prácticas de la Enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. Trabajar desde esta perspectiva nos permitiría por una parte, la entrada en un terreno sobre el que no contamos con antecedentes; y por otra, hacerlo desde la mirada de los actores ya que nos interesa descubrir los núcleos temáticos de sus relatos (Kornblit, 2007: 17) y problematizarlos.

Para eso trabajamos con relatos de vida, entendidos como narraciones biográficas acotadas al objeto de nuestro estudio, que si bien «pueden abarcar toda la experiencia de vida de una persona, se centran en un aspecto particular de esa experiencia» (Kornblit, 2007: 16). Al mismo tiempo, este modo de abordaje posibilitó la indagación sobre los dichos de los propios sujetos y reconocer, como señala Sautu

la diversidad de sentidos atribuidos por las personas a los acontecimientos vitales por los que han atravesado en un contexto social en el que prima la diversidad de adscripciones y referencias, muchas veces contradictorias entre sí. [...] Plantean también el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social. (Kornblit, 2007: 15)

Consistentemente, como estrategia general, decidimos utilizar entrevistas en profundidad como técnica de obtención y análisis de la información. Luego, por problemas de tiempo, debimos optar por utilizar un cuestionario de manera complementaria para acceder a mayor número de ex alumnos. Diseñamos ambos como instrumentos en forma abierta, de igual contenido. Con ellos recabamos los testimonios de una veintena de ex alumnos.

Como nos interesaba abrir el campo a los sentidos de los sujetos indagamos primero, de modo muy general: «¿qué recordás de prácticas de la enseñanza? Lo que te venga a la memoria...». Luego, considerando los temas emergentes, de ser necesario, preguntábamos explícitamente: ¿en qué año fue?, ¿quién/es era/n el/los profesor/es?, ¿podrías describir o comentar su actuación?, ¿cómo estaba organizada la cursada?, ¿había clases teóricas?, ¿y clases prácticas?, ¿cómo

eran?, ¿cómo era la residencia?, ¿dónde la hiciste?, ¿estabas solo?, ¿cuánto duró?, ¿recordás cómo fue la evaluación?, ¿tenías carpeta?, ¿cómo se planificaba?, ¿guardaste algo?, ¿qué recordás que fuera relevante del contexto Institucional-Departamento, Facultad, UNLP?, ¿y de la época?, ¿qué otras cuestiones recordás y querés mencionar?

Estas preguntas, eran formuladas como apertura al recuerdo y a la reconstrucción de la experiencia, y sin condicionamientos, procurando dar cuenta de nuestro objetivo de investigación. Debimos reconocer, sin embargo, nuestra presencia en la definición de la situación problemática que le da origen a esta indagación. Asumimos la intención de dar cuenta de los aspectos que inicialmente nos interesaron de nuestro problema y lo hicimos a través de las preguntas que transcribimos más arriba y que la traducen temáticamente. Al mismo tiempo, para que el relato surgiera, la entrevista fue comprendida en términos de Ricoeur como parte del «encuentro con el otro» (Kornblit, 2007: 21). A medida que se desarrolló el trabajo de campo, otras cuestiones propias del trabajo generativo, fueron emergiendo. En este sentido, es de destacar que, si bien decidimos inicialmente que abordaríamos el análisis desde las expresiones manifiestas y aunque no fue nuestra intención inicialmente ahondar en lo olvidado, lo no dicho o lo callado, este trabajo nos enfrentó con expresiones que nos obligaron a revisar esa postura, porque las codificaciones de los protocolos nos permitieron ver que recurrentemente se hacían presentes.

El abordaje cualitativo y el modo generativo en investigación nos posicionan en una particular relación sujeto-objeto de investigación (Sirvent, 2007), o mejor dicho entre un modo de relación en el que se reconoce la presencia de ambos sujetos en la generación de conocimiento. Esto quiere decir que nos reconocemos investigando e interpretando los dichos de nuestros sujetos investigados e implica que al investigar asumimos esa mediación. Esta es otra de las razones por las que nos orientamos por un modo de abordaje metodológico que nos posibilita optimizar el distanciamiento e involucramiento (Elías, 1990), en este caso, en tanto reconocemos que estábamos encontrándonos con pares con quienes compartimos el campo profesional y la historia institucional.

Desde lo metodológico, para encontrar a nuestros sujetos, primero listamos los legajos de los alumnos de la cátedra desde el comienzo de la carrera en 1959. Para seleccionarlos, debimos combinar el

muestreo con el criterio de accesibilidad ya que resultaría bastante complejo localizarlos al no existir bases de datos actualizadas. Buscamos abarcar todos los períodos caracterizados anteriormente en el trabajo documental, para garantizar su presencia. Si bien el muestreo teórico no ha sido lo exhaustivo que hubiéramos deseado, prevemos continuar y profundizar esta tarea. La codificación de los datos y el método comparativo que caracterizan la teoría fundamentada, nos permitieron orientarnos en estos primeros desarrollos. Abordamos el estudio como una fase de exploración de este campo empírico sobre el que aún estamos trabajando, por lo que los análisis que aportamos a continuación tienen un carácter abierto y provisorio.

Los testimonios sobre las Prácticas de la Enseñanza

Para el análisis de los relatos consideramos, entre otros aportes, referenciamos en la caracterización realizada de los períodos en las tendencias pedagógicas dominantes en los planes y programas de la carrera, producto de la primera fase de nuestro trabajo. Ellas nos habían posibilitado identificar tendencias pedagógicas y caracterizar tres subperíodos. Trabajar con este marco surgió como una necesidad de problematización de esos períodos y no para buscar su confirmación.

Los presentamos, muy sintéticamente, ya que sirvieron para la búsqueda de testimonios y porque enmarcan su análisis y su posterior revisión:

- Primer período (1959-1964): aquí se combinan las pedagogías que vinculan una filosofía de los valores con posiciones del cientificismo modernizante.
- Segundo período (1970-1976): donde prevalece una tendencia centrada en los núcleos más recurrentes de la tradición tecnicista.
- Tercer período (1978-1984): se observa una nueva amalgama entre pedagogías tecnocrática y personalista.

A diferencia de esta caracterización basada en el análisis de planes y programas, de los testimonios surgen dos períodos que se delimitan por el nombre de los dos profesores que los ex alumnos recuerdan. Estos docentes eran quienes estaban a cargo de la materia y son quienes marcan las posibilidades de una tipificación de períodos, fun-



damentalmente desde sus rasgos personales. Supeditada a ellos, en un segundo plano, aparece la propuesta académica. Desde los relatos, este es uno de los aspectos que pone en evidencia que lo pedagógico en la propuesta de la cátedra queda diluido en otras cuestiones.

Tenemos entonces dos extensos períodos en el análisis desde esta base empírica: un primer grupo de ex alumnos que transitaron las prácticas entre 1964 y 1973; y un segundo grupo que lo hicieron entre mediados de 1973 y 1982 inclusive. La profesora del primer grupo es July Bernard de Channeton. Para los ex alumnos a mediados de ese año se hace cargo el siguiente profesor, Martiniano Juanes, lo que nos permite caracterizar al segundo grupo.³

Los entrevistados, desde su perspectiva actual, les atribuyen a los profesores, a veces explícitamente, características propias de teorías pedagógicas. Conservando las categorías en los términos utilizados por los ex alumnos, podemos anticipar que reconocen rasgos de la pedagogía tecnicista en ambos casos, en la propuesta del primer grupo, vinculados con aspectos de la escuela nueva, y en la del segundo, con el autoritarismo.

Intentaremos dar cuenta de lo expuesto en las transcripciones y análisis que siguen. El orden de la presentación procura guardar relación con las secuencias de los relatos, que es relevante para reconocer el lugar de lo olvidado, además de los aspectos más significativos de los recuerdos. Cada apartado consigna uno de los núcleos temáticos, como ejes de significación que se desprenden del análisis de los relatos.

La falta de recuerdos y de materiales guardados

Como iremos viendo más adelante, una respuesta reiterada al iniciar las entrevistas fue «no tengo casi recuerdos de las prácticas». Alumnos pasaban a un silencio, y luego las palabras comenzaban a fluir, generalmente sobre temas conexos a las prácticas. En varios casos, con

³ Los testimonios aluden de forma muy vaga que otra profesora, María del Carmen García formaba parte de la cátedra desde 1973. No refieren a su propuesta, solo mencionan al Prof. Juanes, por lo que consignamos su actuación como parte del segundo grupo. Al alejarse este, continuó García en la cátedra como profesora adjunta, designada desde el 1 de abril de 1983 hasta marzo de 1985, fecha de su renuncia.

mucho esfuerzo la narración fue trayendo a la luz los recuerdos, tal como puede verse en los testimonios. En general emergían luego de ser evocado espontáneamente el contexto histórico e institucional. A veces, como en un caso que reproducimos más abajo, las ex alumnas se asombraban de comenzar a recordar. Lo que más se recuerda de las prácticas son como ya señalamos, los profesores a cargo, y además las cuestiones didácticas vinculadas con la planificación, por lo que damos cuenta de ello más adelante con detalles testimoniales.

Ninguna de las entrevistadas guardó la carpeta de las prácticas ni algún otro material, pero sí de otras materias. Aunque todas refieren a su existencia, no recuerdan con claridad su contenido (suponen que estarían las planificaciones de clase). Esto puede entenderse como señal del desapego afectivo de la experiencia de prácticas. En algunos relatos, como veremos, manifiestan directamente su sinsentido.

Reconocimos en estas instancias que trabajar con la evocación, con la memoria, con la intención de reconstruir y recuperar una experiencia formativa, no es un ejercicio neutral: implica revivir aquello que ha pasado, que tiene una carga valorativa y afectiva importante, remitiéndose al pasado desde la óptica del presente. Estas ausencias y dificultades de la evocación, al ser recurrentes se constituyen en núcleos temáticos de nuestro análisis justamente por su persistencia: aparecen en todos los casos en los dos períodos.

La relación de la experiencia de la práctica con el contexto institucional y político más amplio

Otro núcleo temático que surgió espontáneamente, entre las primeras evocaciones, fue el referido a los contextos político institucional y nacional más amplios. Eran recuerdos fuertes y claros. Ellos ayudaron a traer a la memoria la propuesta de cátedra, si bien en retazos y a veces desdibujada.

En el 68 empieza ese movimiento, por la vía informal, con las agrupaciones, con la gente que venía a darnos charlas que eran masivas, se llenaban de alumnos. (Testimonio de R., primer período)



El año '75 fue un año de transición. [...] Un año en el que cambiaron profesores, hubo otro tipo de orientación en las cátedras; entonces no había una coherencia como lo desarrollado desde el '72 hasta el '74 inclusive. (Testimonio de G, segundo período)

Ingresé en el '73 y egresé en el '78: recuerdo cambios políticos y la Universidad vaciada. (Testimonio de A. M., segundo período)

Como hemos dicho, quisimos poner de relieve el vínculo entre las Prácticas de la Enseñanza y su contexto institucional, histórico y político, como campos en el que se inscriben los testimonios sobre las Prácticas de la Enseñanza. También aquí las expresiones revelaron estos lazos espontáneamente. Según lo expresado por los entrevistados del primer período:

Había un divorcio con los contextos institucionales y más amplios, como que en la clase no entraban, no como ahora que hay una relación mucho más clara. [...] Había una mirada por un lado macro, que mezclaba marxismo con liberalismo y un desarrollismo que empezaba a emerger. Y después estaba el nivel de la práctica que se resolvía de una manera reduccionista desde una didáctica general, pero te estoy diciendo que no había una epistemología de la práctica y no había tampoco una elaboración teórica con respecto a las cosas de la práctica. (Testimonio de R.)

Este testimonio lleva a suponer que la necesidad de articular la enseñanza en sus contextos y analizarla desde los aportes teóricos y conceptuales propios de la disciplina, aún no eran visibles en aquella época. Para quienes recorrieron el segundo grupo esa ausencia quedó en evidencia: las prácticas educativas eran ya reconocidas en su sentido ideológico, político y social, por influencia entre otros aportes, de las emergentes pedagogías críticas; consecuentemente se esperaba que se exprese en la propuesta de la cátedra.

Era la de Tedesco.⁴ Y me acuerdo que hicimos en los prácticos un trabajo muy interesante. Eran análisis de libros de lectura

⁴ Recuerda la cátedra Historia de la Educación Argentina y Americana.

de distinta época, para ver qué ideología era la que transmitían, no solamente desde el texto sino también desde las imágenes. Y bueno, me acuerdo que a partir de ahí se daban discusiones muy ricas. En cambio en las Prácticas... no. (Testimonio de A.M., segundo período)

Le tenía cierta desconfianza [al profesor de Prácticas] porque circulaban también sus adhesiones políticas, entonces era un docente de cuidar, por decirte de alguna forma. Es decir, donde lo mejor que te podía pasar era hacer lo que él pretendía que hagas y no arriesgar. Entonces, digamos, era un personaje que después de haberlo tenido a Savloff, a Tamarit, nos encontrábamos con un plantel docente. Por eso te digo que pasamos por raros mecanismos internos para cerrar períodos y abrir otros y no deschavarte de tu historia individual, para preservar hasta tu seguridad física y tu existencia. (Testimonio de L., segundo período).

Para los entrevistados del primer período, la falta de relación de las Prácticas de la Enseñanza con el contexto, no aparecía como un elemento faltante, como un hiato o un vacío. Aquellas se visualizaban como continuidad «natural» de las propuestas de enseñanza con las que se familiarizaron durante sus biografías escolares.

En la práctica yo no recuerdo, no me imagino las prácticas contextualizadas, pensadas concretamente en los alumnos, en la propuesta de enseñanza. En ese momento no hablábamos de la problemática de la condición de los maestros, el problema de sus ámbitos o escenarios de su desarrollo que son contextos de pobreza. Esto lo ves hoy. Era como una esquizofrenia, como una separación. Todavía faltaba una conexión, y te digo que yo también tenía una separación (como maestra de grado). (Testimonio de R.)

En los relatos del segundo período, la experiencia de Práctica se circunscribe a cerrar un proyecto personal donde se trata de preservar una formación valiosa, capitalizada por la experiencia en otros espacios formativos, distintos a los que en el momento brindaba la universidad.

Generar una práctica diferente pasó por un desafío individual, un compromiso que salió de otro lado. Pero en absoluto es de

la formación de las Prácticas. Vos pensá en nuestra formación: nosotros veníamos de un oxígeno que lo daban algunas cátedras como Sociología, que nos empezaron a mostrar un mundo diferente, una posibilidad de intervención docente diferente, el docente con protagonismo social, un docente capaz de creación con el otro, y en pocos meses, tener que cerrar el capítulo, abrir otra cuestión y volver a una cátedra que no tenía nada que ver. (Testimonio de L., segundo período)

La propuesta didáctica

En contraposición con la nitidez de los recuerdos sobre aspectos institucionales e histórico-políticos más amplios, aparecen los recuerdos borrosos de la materia. En ellos encontramos que no se trabajaba contextualizando la enseñanza, en el sentido visto en el apartado anterior, ni proponiendo una intervención desde encuadres pedagógico-didácticos, como veremos en el apartado siguiente.

Tampoco la propuesta de enseñanza se vinculaba con la formación para la intervención en el aula. Consistía en una clase modélica para esa situación:

Lo curioso de ella, ahora pensando, era la metodología que planteaba. Era una suerte de interpretación de textos que podría caracterizar como fundamentada en una teoría de la transferencia [...] Había que escoger dentro de un tema, una lectura y de ella un trozo significativo y marcar los términos más importantes, y supuestamente desconocidos para los chicos y que nosotros nos anticipábamos en ese sentido. En verdad eso yo después no lo recuerdo si efectivamente chequeábamos si eran desconocidos para los chicos. Yo asociaba esto porque mirábamos a Thorndike, trabajábamos un texto de psicología experimental. (Testimonio de R., primer período)

Creo que las prácticas las hice en el normal tres, creo eh, y bueno lo más llamativo que no me lo puedo llegar a olvidar nunca era la metodología para dar clases. Que era una cosa sumamente extraña, recuerdo particularmente una clase de Historia de la Educación General, donde era un tema el que tenía que desarrollar, un capítulo, y apenas pude llegar al



primer párrafo al igual que les pasaba al resto de las compañeras, porque su metodología era ir leyendo y entender qué significaba cada palabra. Entonces si decía «el imperio bizantino» había que saber qué era imperio y que era bizantino, y así con cada palabra. Era una cosa sumamente lenta, no concluía, pero la profesora decía que había que entender lo que se lee. Era una cosa bastante extraña. (Testimonio de J., primer período)

Pero la docente daba la clase, por ejemplo con documentos cortos, una especie de textos guía, una orientación, algo así como un organizador. Y ella nos decía cómo lo usaría, pero lo usaba con nosotros. Entonces, leía la oración, después la palabra y hacía el análisis del significado posible de la palabra, de los posibles significados dentro de la oración. Ella trabajaba como si estuviera dando su práctica. Ella armaba el documento y lo trabajaba pero no eran contenidos vinculados temáticamente a las prácticas. (Testimonio de G., primer período)

Los testimonios caracterizan a este período por su visión no crítica, básicamente tecnocrática y aplicacionista de la enseñanza de esta materia. En contraposición a su época y al contexto académico institucional y nacional, la propuesta de la cátedra se presentaba a sí misma como neutral desde lo ideológico-político.

En el recuerdo de los ex alumnos del segundo período surge centralmente el tema de la planificación, propuesta desde una visión fuertemente prescriptiva y tecnicista:

Mirá... ¡me acuerdo hasta de la actividad! La planificación era al mejor estilo de las sábanas cuadriculadas. Fijábamos objetivos pero, en realidad, teníamos el programa de la asignatura y no nos encontrábamos en la escuela con más que el libro de temas, no veíamos proyectos institucionales ni orientaciones departamentales, nada. Es decir, el programa se compraba en el kiosco y ahí fijábamos los objetivos, el profesor nos marcaba el tema, los contenidos acordados por Juanes con la profesora. (Testimonio de L., segundo período)

No creo que hayamos hecho observaciones. No recuerdo los temas pero sí de haber usado los libros del secundario. Ten-

go la idea de que ningún contenido fue desarrollado en esos encuentros. Algunas de mis clases fueron observadas por un ayudante de perfil muy gris, y al menos una vez vino el titular. Se sentaba en el fondo, y me parece que no le agregaba mucho a la situación. Tengo la sensación de que los comentarios de ambos fueron irrelevantes. El contexto institucional lo tengo borroneado. A diferencia de 1975, cuando ingresé, que circulábamos por el Departamento de Ciencias de la Educación. Para el '79 nadie quería saber nada con la facultad. No teníamos ninguna expectativa y sabíamos que era un paso para pasar a otra etapa. (Testimonio de M.E., segundo período)

Recuerdo la minuta del profesor, que sabíamos que no servía para nada, pero debíamos hacerla para aprobar. Preparar un contenido que aprendía para el momento y que después intenté y logré olvidar (solo recuerdo que era de psicología). Planificábamos por objetivos, contenidos y momentos sucesivos de la clase pautados desde una perspectiva muy tecnicista. Recuerdo que lo que debía decir a los alumnos era poco y repetirlo. La minuta era básicamente síntesis para la fijación de los alumnos. (Testimonio de A.M., segundo período)

Recuerdo que era el mismo modelo que habíamos usado antes en el instituto. El modelo bien tecnicista: objetivos, contenidos, actividades, recursos, la grilla típica. Y nosotros elegimos Bellas Artes porque teníamos ganas de hacerlas ahí. Me parece que fuimos una de las primeras que dimos la práctica a los chicos que hacían el magisterio. ¿Qué apoyatura nos daba la profesora de la materia? Salvo revisar los planes y ver si respondían al modelo que ella planteaba, no había ningún tipo de apoyo con respecto a qué enseñar y a cómo enseñar. No se adentraba para nada en los contenidos que uno iba a enseñar ni cómo enseñarlos. Teníamos que llevar las carpetas con los planes. (Testimonio de A., segundo período)

El escaso valor formativo de la propuesta de cátedra fue explicitado aquí por los ex alumnos. Retomamos este problema en el siguiente núcleo temático.

La escasa relevancia académica de la materia

Otro núcleo temático da cuenta de la ausencia de jerarquía académica de las Prácticas de la Enseñanza para la formación desde la mirada de los ex alumnos.

Los entrevistados del primer período reconocieron ausencia y/o gran distancia de la calidad académica de las Prácticas con el resto de la formación universitaria.

En mi recuerdo, no le dábamos importancia a la materia. Era una cosa que había que hacer y nada más. A lo mejor era eso lo que tenía que decir, no formaba parte de las materias de interés. Obviamente que después la profesora podía haber transformado la expectativa. Como perfil, recuerdo una persona seria. Pero sin embargo, desde el punto de vista académico, de contenidos, no recuerdo absolutamente nada. Tengo una sensación de mucha irregularidad con Prácticas especialmente. Como había profesores tan excelentes como Nassif, Savloff, Bravslasky, y por ahí profesores de otras carreras, las demás materias eran como satélites, algo que había que cumplir. Por ejemplo, las didácticas estaban a cargo de profesoras mediocres, y lo vivíamos así. (Testimonio de J., primer período)

Para quienes testimoniaron sobre el segundo período, el aporte pedagógico-didáctico de la materia aparecía ausente o reducido a su versión tecnicista por lo que era considerado insuficiente.

De las clases recuerdo los temas, bueno... ¡Los temas!: el proceso de comunicación, de etapas evolutivas, es decir temas que estaban en todos lados. Si bien figuraban en el programa, no teníamos un desarrollo teórico que pudiéramos decir en profundidad, o en cuanto a metodología. (Testimonio de G., segundo período)

Algunas clases con Juanes tuvimos aunque no recuerdo demasiados encuentros teóricos. Y tampoco me acuerdo que hayamos tenido un programa de prácticas o que hayamos tenido bibliografía específica para la práctica. (Testimonio de A.M., segundo período)



En el relato que sigue se evidencia la concepción propuesta por la cátedra que reduce la enseñanza a la situación interactiva del aula, la segmenta del momento preactivo de planificación y la ciñe a una instancia burocrática.

Para mí las prácticas eran algo que había que hacer. De prepararlas en función de la aprobación de los profesores. Ya te digo, no era ni la síntesis de los contenidos que habíamos visto durante toda la carrera. (Testimonio de A.M., segundo período)
A principio de año tuvimos algunos encuentros en la Facultad con Juanes pero me parece que eran solo para organizar y distribuir lugares. (Testimonio de M.E., segundo período)

Esta ausencia de relevancia académica y formativa aparece en algunos testimonios, especialmente desde 1975, con un sesgo diferente: aquí no hay discontinuidad entre la baja calidad académica de las Prácticas y su contexto porque se reconoce también la mala formación en general en toda la carrera:

La verdad es que recuerdo poco. No sé cómo lo tengo tan borrado. Las hice en el año 1979 en el Normal 1 y en la materia Historia de la Educación. No me acuerdo de los temas que di pero sí de haber usado los libros de secundario del estilo del de Luzuriaga y Manganiello. ¿Habré estudiado yo de ahí...? Probablemente, porque las historias que había tenido en la Facultad fueron malísimas y creo que también en las cursadas terminaba estudiando de ese tipo de libros para, aunque sea, tener una línea histórica. (Testimonio de M.E., segundo período)

En esta clave puede comprenderse mejor por qué en algunos testimonios los marcos teóricos y bibliográficos eran los correspondientes a los programas de los profesores de los espacios donde se realizaba la residencia: escuelas normales, los colegios de la universidad y luego los bachilleratos con orientaciones pedagógicas. Estos no eran revisados ni analizados desde la cátedra de Prácticas, por lo que se favorecía su reproducción. Los profesores de esos espacios, en algunos casos, se constituían en fuente de conocimiento y referentes de sentido para la enseñanza. Se recuerda desde su modo de recepción al visado de las planificaciones de la clase y el de las planificaciones de la residencia:



Me parece que lo que subyacía a todo esto era que la práctica no necesitaba bibliografía. En ningún momento aparecía esto. Tal vez me engañe la memoria pero no tengo un recuerdo de tener una ayuda bibliográfica. Cuando llegamos al bachillerato de Bellas Artes y vimos esta clase, con una persona muy segura, que tenía un manejo muy interesante de la clase y del vínculo con los alumnos. Y era respetada. En mi caso fue muy modélico, en el de mi compañera también. Para nosotras no era una experiencia muy traumática iniciar las Prácticas porque ya habíamos hecho dos veces prácticas. (Testimonio de A., segundo período, quien se refiere a la experiencia de la residencia en magisterio y a su experiencia como maestra)

Retomando este relato, hay que señalar que todas las entrevistadas, que además tenían título de maestras, evocaron espontáneamente, valoraron positivamente las prácticas del magisterio y marcaron su importancia formativa para la cursada de este espacio del profesorado en Ciencias de la Educación. Al intentar dar cuenta de esta experiencia, en todos los casos afirmaron que abordaron la residencia universitaria desde significaciones construidas en el magisterio. Les resultaron relevantes en diversos sentidos:

No recuerdo absolutamente nada. Obviamente hacíamos planificaciones. Me acuerdo más la del secundario (del magisterio) que se la mostré a ustedes, que de la universidad. (Testimonio de J., primer período)

Yo tuve a Juanes en el 75 como profesor de Prácticas. Es decir yo hice las prácticas de la carrera de Ciencias de la Educación el mismo año que hice las prácticas en primaria porque hice magisterio. Allí tenían otras características, otras formalidades, digamos que ahí hubo un contraste en la formación en cuanto a la práctica. En magisterio sí tenía la metodología de trabajo, el desarrollo de los planes tenía mucho que ver con el contenido, la forma de evaluación, había como una contextualización con respecto a la institución, a la evolución de los contenidos, a la relación con los alumnos. Bueno, la propuesta de trabajo en las prácticas era distinta. (Testimonio de G., segundo período)



Para aquellos del segundo grupo que transitaban los comienzos de los años ochenta, haciendo uso de algún espacio que la incipiente vida democrática comenzaba a posibilitar, se abrían nuevos sentidos de la enseñanza con la posibilidad de trabajar desde alguna versión de pedagogía crítica, traída «desde afuera»

lo que sabía de didáctica, que puse en juego cuando vimos la práctica, no fue lo que había aprendido de didáctica en la facultad, que era lo de Mazzarello. Me sirvió más didáctica del profesorado de primaria con una profesora que tenía una bibliografía muy clásica, muy tradicional pero tenía bibliografía, y la ponía a disposición, y aceptaba otra bibliografía. Yo me acuerdo cuando le propuse Díaz Barriga, que en ese momento era muy subversivo. Imagínate: inicio de la democracia y eran las corrientes críticas. (Testimonio de A., segundo período)

La personalidad del profesor

El último núcleo temático que señalaremos, se refiere a características personales de los profesores a cargo de la cátedra, sobre los cuales los recuerdos son claros. Un aspecto a recordar, como hemos destacado, es la pregnancia de la personalidad del profesor a cargo en la significación otorgada a la propuesta de la cátedra, y no tanto la relevancia de sus saberes específicos. En contraste, resulta revelador que manifestaran la dificultad para evocar a los demás docentes que eventualmente acompañaban al profesor, quien generalmente ocupaba el cargo de adjunto. Es desde ese estilo personal que los ex alumnos definen los aspectos pedagógicos de la propuesta de la materia que resultaba modélica para la residencia y que no se referenciaba desde marcos teóricos. Algunos rasgos ya aparecen en los relatos transcritos.

Para el primer grupo:

Toda la presencia de la profesora Channeton de prácticas era como para sentir respeto por ella. Daba la impresión de que sabía muy bien lo que quería y al mismo tiempo fue como una especie de promesa no realizada. Porque de las prácticas no



quedó nada. Por ahí estaba muy vinculado con su salud. (Testimonio de J.)

Creo que yo la materia la di en el año '67. La profesora Channeton era parte de un grupo diríamos, comprometido. Que con distintos niveles de compromiso hacían un estilo digamos importante de reformismo socialista. Era amiga de Delia Echeverry, de Savloff, de Nassif. Yo creo que era una mujer dura, distante, pero hermosa, muy hermosa. Tuvimos unas clases previas a la práctica, tampoco me acuerdo bien. Y después venía la práctica en sí a la que ella iba algunas veces. (Testimonio de R.)

Otro testimonio sobre la misma profesora, unos años después:

Y el flash más fuerte que tengo es que íbamos a la casa de la profesora. Eso sería en la etapa previa a la práctica propiamente dicha que duraba un tiempo acotado. Nos sentaba en el piso del living porque era exótica. Sí, era una mujer mundana. Nos sentaba en el piso y analizábamos paso a paso la propuesta. Ella era exótica en su ropa. Estamos en los comienzos de los setenta, entonces ella era muy formal, muy moderna y esa ropa cara que a uno le llamaba la atención. (Testimonio de G.)

Para el segundo grupo:

No recuerdo mucho... a Juanes lo recuerdo como algo marrón, como imagen. Sí, él era marrón. Solía seguir la línea de su propio discurso. A veces con anécdotas. Si bien parecía que había un intercambio con los alumnos no era real porque seguía la línea de su propio pensamiento. Hablaba todo el tiempo él, es decir, no había demasiada participación. (Testimonio de C.)

Lo que recuerdo eran los «consejos», la mayoría, o todos los que hacíamos las prácticas éramos mujeres, entonces el profesor nos decía: «la pollera ni muy larga ni muy corta, vestidas, creo que la palabra era, ‘con discreción’, y maquilladas pero poco, que no sea algo llamativo, con la cara lavada nos decía que no». (Testimonio de A.M.)



Cierre y prospectiva

La indagación presentada formó parte del estudio y la interpretación de las tendencias pedagógicas que orientaron la cátedra de Prácticas de la Enseñanza. Mientras que una primera parte se ocupó del análisis documental de planes y programas, en este trabajo abordamos una metodología basada en los testimonios que ofrecieron ex alumnos de la cátedra. Pudimos lograr así una visión diferente y vívida y ahondar en la historia de las prácticas de la enseñanza en tanto experiencia formativa. En lo que sigue nos focalizaremos en las reflexiones emergentes del estudio realizado que, aunque centrado en conocer sus experiencias, secundariamente profundizó en cuestiones que complementaron y pusieron en tensión el anterior abordaje de tipo documental.

Del análisis de los relatos emergieron con fuerza algunos núcleos temáticos que nos interesó poner de relieve.

En primer lugar, surge el par olvido/recuerdo, que aparece anudado en múltiples sentidos. Entre los recuerdos que aparecen como centrales para la explicación que aquí intentamos, están los referidos a la relevancia dada al contexto político nacional e institucional, que afloraban con claridad y sin esfuerzo. Por otro lado, hay acuerdo entre las entrevistadas sobre la aparente y pretendida neutralidad política y valorativa de la intencionalidad educativa de la propuesta de la materia, lo que la situaba en un lugar irrelevante.

En el análisis que realizan las ex alumnas del primer grupo, se evidencia que en el tiempo de sus prácticas no reconocían la necesidad de contextualización y articulación entre lo político y las formas de intervención propuestas durante las prácticas –ni en la enseñanza de las Prácticas de la Enseñanza ni en las prácticas de ellas en otras instituciones educativas–. Las del segundo grupo, en cambio, recuerdan que la necesidad de tal vinculación resultaba evidente para ellas de modo que lo reconocían, ya en aquel tiempo, como una ausencia en la propuesta de la cátedra. Quienes cursaron en el período dictatorial, reconocen hoy una fuerte consistencia entre esa situación y el resto de la carrera, dado el contexto político-institucional de aquel momento que sostenía la neutralidad –sobre todo política– como un valor académico.



En segundo lugar, puede reconocerse el lugar del conocimiento necesario para la práctica de la enseñanza como subsidiario de otros saberes. En las narraciones solo la planificación constituía el trabajo explícito de la materia, aunque reducida a su mínima expresión y de corte tecnicista; además de la situación interactiva del aula en los espacios de residencia que, como vimos, no era conceptualizada ni resignificada. El tiempo de enseñanza de la cátedra aparece sin el status de construcción de saber propio de la práctica de la enseñanza, ya sea configurado en, desde o para la práctica de la enseñanza.

Ambos núcleos temáticos –pretendida neutralidad política y ausencia de espacio de saber propio específico– están vinculados con la matriz aplicacionista que encontramos ya en nuestra fase anterior de análisis documental. Las prácticas resultarían ser lugar de aplicación de saberes de otras disciplinas, sin estatuto epistemológico propio. Entendemos que es por tal razón que, interpelando las subjetividades de los ex alumnos, los recuerdos de la residencia se diluyen en otras evocaciones. Así, aparecen con fuerza los contextos institucionales, con significaciones políticas y pedagógicas provenientes de la experiencia anterior a la materia y que las carga de sentido didáctico y pedagógico. Por lo general, lo que es más recordado del trabajo de la cátedra son aspectos que refieren a las personalidades de los profesores a cargo.

En la línea de la lógica de aplicación es que pueden leerse también la ausencia de sistematicidad académica de las clases teóricas y/o prácticas en contraste con las demás materias de la carrera y la utilidad nula de bibliografía propia, que se presentaba formalmente en los sucesivos programas, pero que no fue conocida ni leída en tanto marco teórico en ninguno de los casos relevados. Además, este otro aspecto del aplicacionismo que apareció en el análisis documental, resultó evidenciado por la expresión de los ex alumnos: la materia se referenciaba en cuestiones «aprendidas antes» y que se «aplicarían naturalmente» durante la residencia.

Las implicaciones formativas de esta lógica, implícita en las propuestas de cátedra de Prácticas de la Enseñanza, se hacen manifiestas en los relatos aunque no se expresen explícitamente como tendencias pedagógicas. Los olvidos sobre la experiencia de las Prácticas de la Enseñanza pondrían de manifiesto la ausencia de una propuesta intencionada claramente desde lo pedagógico y didáctico en las



formulaciones sucesivas de la cátedra, que no es lo mismo que decir que esos compromisos teóricos fueran inexistentes. Por el contrario, entendemos que no se trata de una ausencia de sentido sobre lo que son las prácticas de la enseñanza sino más bien de un modo de comprenderlas. Al ser implícita, esta forma de entender la práctica de la enseñanza queda naturalizada y es más fuerte en sus implicaciones formativas ya que no queda claro su carácter prescriptivo.

Desde aquí, podemos comprender mejor lo que se ha evidenciado en nuestro trabajo en cuanto al lugar subalterno de las Prácticas respecto de los saberes pedagógicos y didácticos. Estos resultarían ser los espacios de producción de conocimiento valorados como legítimos. En cambio, las Prácticas, en tanto fueron entendidas como meras «puesta en práctica» de conocimientos producidos en otros contextos, aparecen con un status devaluado. En esa mirada carecen de saberes propios: por eso no cuenta con bibliografía ni espacios de producción de saber sistemático y, como hemos visto, son dejadas en manos de otros grupos de producción de saberes, como son los espacios de formación en las prácticas de la enseñanza de los institutos de formación docente, quienes aprueban marcos teóricos, contenidos, propuestas de enseñanza, etcétera.

En síntesis, creemos que este carácter subalterno de la propuesta de cátedra de Prácticas de la Enseñanza en los recuerdos y representaciones de los ex alumnos, devela el lugar de la materia en la formación de los profesores en Ciencias de la Educación a lo largo del período estudiado. Da cuenta de la debilidad que ha tenido el espacio asignado a las prácticas de la enseñanza en la construcción de saberes en educación.

El análisis realizado nos abre a nuevas reflexiones. Ahondando en los sentidos aplicacionistas del saber sobre las prácticas de la enseñanza, es posible pensar que esta lógica descendente puede estar enraizada en las formas subalternas de la práctica con respecto a la teoría en un sentido epistemológico. Por otra parte, resulta significativa la ausencia de reflexión sobre la transposición didáctica en el campo que nos ocupa –como si productores y saberes fueran los mismos en la producción de conocimientos didácticos y pedagógicos y en su enseñanza– ignorando otros movimientos desde las prácticas hacia la teoría que la revisión sobre la transposición didáctica permite vislumbrar (Bronckart, 2007).

Quedan pendientes muchas cuestiones en este campo problemático. Nos preguntamos, por ejemplo cuáles son los orígenes históricos de estas situaciones (que imaginamos serán múltiples) y nos interesamos en entender por qué atraviesan el tiempo con tal fuerza. También nos preocupa saber si las circunstancias interpretadas se corresponden con situaciones similares en otros profesados de esta y de otras universidades. En nuestro trabajo hemos vislumbrado algunas respuestas circunscriptas a nuestra universidad, que podrán indagarse con mayor profundidad en estudios futuros. Pero queda una cuestión que nos preocupa especialmente: ahondar en las implicaciones que ha tenido y tiene esta devaluación de la formación en y sobre la práctica de la enseñanza en el profesorado en Ciencias de la Educación. Esta cuestión es relevante en virtud de tratarse de profesionales que intervienen en la formación de otros docentes y en la producción de conocimiento sobre esa formación. El sentido práctico y la experiencia de docentes de maestros y profesores, que se van construyendo y reconstruyendo en la práctica, contraponen y aportan sus propios saberes e incertidumbres.

Bibliografía

- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). «El descubrimiento de la teoría de base». En: Ficha de Cátedra. *Lecturas de Investigación Cualitativa I*. (pp. 5-72). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Jones, D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004). «La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/Sida y/o hepatitis C». En Kornblit, A. L. *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y Procedimientos de análisis*. (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A. L. (2004). «Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas». *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y Procedimientos de análisis*. (pp.15-33). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mc Ewan, H. (1998). «Las narrativas en el estudio de la docencia». En Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sirvent, M. T. (2007). «Algunas notas introductorias sobre teoría y empiria». (mimeo). S/D.

CAPÍTULO VII

La formación pedagógica en carreras de profesorado en la década de 1960. Entre la filosofía y la ciencia

María Esther Elías y Patricia Belardinelli

La formación de profesores ha sido desde su origen un campo de ensayos y desarrollos de concepciones pedagógicas que implican una compleja articulación de discursos políticos, sociales y científicos. Los estudios históricos de la educación muestran que en determinados momentos algunos discursos acerca de las prácticas educativas tienden a prevalecer sobre otros, pero lo más frecuente es encontrar tensiones y disputas que revelan intereses contradictorios coexistiendo dentro del campo de las prácticas pedagógicas institucionales.

En este capítulo nos proponemos mostrar las continuidades, convivencias y rupturas teóricas presentes en la formación de profesores de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) a principios de los años sesenta que es cuando empiezan a introducirse perspectivas tecnocráticas en la educación. Las décadas de 1950 y 1960 constituyen un período significativo en el desarrollo de las teorías pedagógicas en dicha Universidad. Esto se hace evidente en dos hitos fundamentales, el primero es la instauración del Departamento de Ciencias de la Educación en 1956 y, el segundo, la creación de la carrera del

mismo nombre en 1959, ambas en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.¹

A partir de un interés inicial en los factores que llevaron a la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en el año 1959,² comenzamos a preguntarnos cómo esos cambios que se estaban dando en el campo teórico de la educación habrían afectado la formación pedagógica dirigida a los otros profesorado ofrecidos por la Facultad en el mismo período. Es decir, partimos del presupuesto de que la creación de la carrera de Ciencias de la Educación supuso desarrollos académicos que impulsaron una nueva visión del conocimiento acerca de la educación y que estos desarrollos habrían tenido incidencia también en la formación pedagógica brindada en los otros profesorado dictados por la Facultad.

Teniendo en cuenta que en 1959 se había creado la carrera de Ciencias de la Educación decidimos incluir en nuestra indagación aquellos profesorado cuyos planes de estudios hubieran sido modificados alrededor de esa fecha. Encontramos que varios de los profesorado que se dictaban en ese momento cumplían con este criterio: Filosofía, Letras, Historia, Geografía, Psicología, Lengua y Literatura Inglesa, Lengua y Literatura Francesa, y Educación Física.³ Todas estas carreras modificaron sus planes en el año 1960, a excepción de Letras que lo hizo en 1962. Para tener una idea más clara de la magnitud de los cambios que implicaban, tomamos como referencia los planes inmediatamente anteriores que en todos los casos son del año 1953.

Para el análisis de los planes de estudios usamos el esquema clasificatorio utilizado por Davini (1998) que en su análisis de los planes de formación del magisterio identifica tres áreas de conocimiento: una formación general, una formación en disciplinas y una formación profesional. Nuestra mirada está dirigida a esta última que incluye

¹ Un proceso similar se vivió en la Universidad de Buenos Aires en donde se crea, en la Facultad de Filosofía y Letras, el Departamento de Ciencias de la Educación en el año 1957 y la carrera homónima en 1958.

² La Universidad Nacional de La Plata había ofrecido carreras en ciencias de la educación desde 1914 pero siempre en conjunción con los estudios en filosofía.

³ Los profesorado cuyos planes no son modificados a principios de los años sesenta son: Física y Matemática, Química y Mineralogía, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Ciencias Médicas. El primero fue creado en 1954 mientras que los restantes en 1953 y todos fueron modificados por primera vez en 1970. Otro profesorado en este grupo es el de Ciencias Biológicas que fue creado en 1953 y modificado en 1968.

materias con contenidos de tipo pedagógico, didáctico, psicológico y práctico. Los programas de estas materias fueron analizados siguiendo el mismo procedimiento que se ha utilizado con los planes. Es decir, nos centramos en los programas del año 1960 (o los más próximos a esta fecha que pudimos conseguir) y los comparamos con aquellos aprobados para el año 1953 (o cercanos), momento en que entran en vigencia los planes precedentes.

Sabemos que existe una distancia entre lo que dicen los planes y los programas y lo que efectivamente ocurre en la práctica (Birgin, Braslavsky y Kisilievsky, 1992) por lo tanto tomamos estos documentos no como un reflejo de lo que ocurrió efectivamente. Son en este caso considerados, siguiendo a Kliebard (1986) en su estudio del movimiento curricular norteamericano de la primera mitad del siglo xx, como «artefactos» a partir de los cuales es posible reconstruir parte de la compleja trama de ideas que constituye el «clima» pedagógico del período en estudio.

En las secciones que siguen se ofrecerá en primer lugar un breve panorama de las concepciones pedagógicas que circulaban en la Universidad Nacional de La Plata hacia fines de los años cincuenta y que configuraron el núcleo teórico que dio sustento a la creación de la carrera de Ciencias de la Educación y al Departamento homónimo. Este Departamento conducía la mayor parte de la preparación profesional de los otros profesados de la Facultad por lo que esta aproximación nos permitirá contextualizar dicha formación cuyo estudio constituye el eje del resto del trabajo. Así, en segundo y tercer lugar respectivamente, se presentará el análisis de los planes de estudios de los profesados y de los programas de las materias de formación profesional.

Las tendencias pedagógicas en el período fundacional de la carrera de Ciencias de la Educación

Los estudios en educación tienen una presencia temprana en la Universidad Nacional de La Plata a partir de la creación primero de una sección pedagógica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y posteriormente, en 1914, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta última ofrece desde su fundación un profesorado de Pedagogía y Ciencias Afines que, a partir de 1930, adoptará la denominación de profesorado en



Filosofía y Ciencias de la Educación. La asociación con la filosofía se mantendrá a través de sucesivas modificaciones del plan de estudios hasta el año 1953 en que se crea un profesorado en Pedagogía. Este profesorado, sin embargo, sigue incluyendo una gran proporción de materias filosóficas e introduce los estudios en lenguas y culturas clásicas (Finocchio, Ginestet, Legarralde, Marcantonio y Stagno, 2001). El hecho de que se decidiera descartar la denominación de Ciencias de la Educación que tenía una larga historia en la Universidad de La Plata, responde a que el 6 de abril de 1953, el delegado interventor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta Universidad, resolvió adoptar la resolución del Consejo Nacional Universitario del 18 de marzo de ese año por la cual se aprobaron nuevos planes de estudios comunes a todas las Facultades de Filosofía y Letras, o Humanidades, del país. Ello fue aplicado a los profesorados de Filosofía, Pedagogía, Letras e Historia (Broitman, 2006). Sin embargo el nombre de profesorado de Pedagogía resulta transitorio ya que en 1959 se produce la «refundación» de la carrera (Finocchio, *et al.*, 2001; Southwell, 2003), de nuevo llamada profesorado en Ciencias de la Educación (y no de Filosofía) dependiendo del recientemente creado Departamento del mismo nombre.

Hay consenso en afirmar que la recuperación de una carrera en Ciencias de la Educación, que había tenido una inserción temprana en la Universidad de La Plata debido a la muy acentuada influencia del positivismo pedagógico, implicó mucho más que un cambio de nombre. Significó, como sostiene Carlino (1997) para el caso de la UBA, la redefinición de su objeto de estudio.

Las concepciones positivistas que configuraron los inicios de los estudios educativos en la UNLP y que suponían una fuerte presencia en el campo pedagógico de la psicología experimental, cedieron paso entre las décadas de 1930 y 1950, a visiones más ligadas a la filosofía a las que se denominó globalmente como «espiritualistas». Estos nuevos enfoques cuestionaban del positivismo el reduccionismo a una perspectiva exclusivamente científicista, la falta de una visión integral y la carencia de finalidades espirituales en la educación (Cirigliano, 1970). Una figura relevante del espiritualismo como Juan Mantovani intentó alcanzar una nueva pedagogía apoyada en fines esenciales (Puiggrós, 1997).

Hacia mediados de la década de 1950 empiezan a introducirse en el ámbito de la política, la teoría y las prácticas educativas, concepciones desarrollistas y tecnocráticas (Southwell, 1997; Suasnábar,

2004). La educación comienza a ser considerada un subsector auxiliar de la economía cuyo objetivo principal era la preparación de recursos humanos para un estilo de desarrollo que consideraba el crecimiento económico como condición y causa del desarrollo social. La educación aparece como una de las formas más rentables de una inversión que posibilitaría a los países «en vías de desarrollo» alcanzar los niveles de los países hegemónicos (Nassif, 1984). Académicos del campo educativo emprenden estudios con una orientación decididamente cuantitativa, otorgando un papel especial a la estadística, los modelos matemáticos, administrativos y económicos para el diagnóstico de problemas educativos. Se asume que a partir de estos diagnósticos y por medio de la planificación se podría mejorar el sistema educativo, solucionar sus problemas y fomentar su crecimiento (Puiggrós, 1997). La profundización de esta tendencia devino en una visión de corte definitivamente tecnocrático que según Southwell (2003) le otorgaba al desarrollo un sentido más restringido, poniendo énfasis en la planificación como instrumento de control.

Es en este clima de ideas que es necesario entender la renovación del Plan de estudios de Ciencias de la Educación de 1959 que reinstaura esta denominación, separa la carrera del ámbito de la Filosofía e incorpora estudios de diferentes áreas del campo educativo. Este cambio se completa con una nueva organización institucional ya que la carrera se pone bajo la órbita del recientemente creado Departamento de Ciencias de la Educación cuya dirección ejercía Ricardo Nassif, una figura muy influyente en la configuración del campo pedagógico dentro y fuera de la Universidad Nacional de La Plata.

El análisis del tipo de materias incluidas en el Plan de estudios de 1959 muestra, tomando como referencia el plan precedente, la eliminación de los estudios de la lengua y cultura grecolatinas, la reducción del peso relativo de los estudios en filosofía (de siete materias de contenido filosófico se pasa a tres⁴) y la aparición de los estudios en

⁴ El plan de estudios de Pedagogía de 1953 incluía las siguientes materias: Introducción a la Filosofía, Historia de la Filosofía Antigua, Lectura y Comentario de Textos Filosóficos, Historia de la Filosofía Medieval, Seminario de Filosofía I, Historia de la Filosofía Moderna, Ética, Ciencia y Filosofía de la Educación. En tanto el plan del profesorado en Ciencias de la Educación de 1959 incluía solamente: Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Historia de la Filosofía Contemporánea o Filosofía de las Ciencias (Finocchio, et al., 2001).



biología⁵. También se observa la incorporación de Pedagogía Diferenciada y de Psicopedagogía. En términos generales el diseño del plan revela una preocupación por incrementar la formación científica pero sin que ello significara el abandono de la preparación de tipo filosófica que sigue siendo importante (a las tres materias anteriormente señaladas se agrega la posibilidad de cursar otras dos, Ética y Estética, con carácter optativo). Esta idea es explicitada por el propio Nassif cuando sostiene que los pedagogos comprenden «que solo en el encuentro de la reflexión filosófica y de la investigación científica positiva está el comienzo de una pedagogía verdaderamente fecunda» (Nassif: 1961: 9). En el capítulo 1 que forma parte de este libro J. Silber concluye que el primer plan de la carrera muestra una «coexistencia armoniosa entre tecnicismo y espiritualismo» observando una presencia todavía limitada de la corriente tecnicista que convive con concepciones que habían sido dominantes en épocas anteriores. En este sentido, la autora señala la creciente presencia en las publicaciones del Departamento de Ciencias de la Educación de producciones que muestran las primeras influencias de los discursos económicos en la educación.⁶

En síntesis, puede decirse que el Plan de Ciencias de la Educación de 1959 refleja las nuevas preocupaciones políticas y teóricas que se habían introducido en el país a partir de la década de los cincuenta con un énfasis en la formación considerada científica y un reconocimiento, aunque todavía tenue, de la relación entre educación y economía. En el apartado que sigue nos vamos a concentrar en analizar la formación pedagógica de los otros profesados de la Facultad. Esta formación se lleva a cabo en parte a través de materias propias de la carrera de Ciencias de la Educación y además, por medio de asignaturas específicas de los respectivos departamentos de los que dependen dichos profesados.

⁵ Aparecen dos materias correspondientes a esta área: Biología humana y Neurobiología y Biología pedagógica.

⁶ Por ejemplo Ricardo Nassif en su *Pedagogía de nuestro tiempo*, publicado en 1965, dedica un capítulo a las relaciones entre «Educación y vida económica».

La formación pedagógica en los profesorados

Los planes de estudios

Como indicamos al principio, nuestro estudio consideró los profesorados de Filosofía, Letras, Historia, Geografía, Psicología, Lengua y Literatura Inglesa, Lengua y Literatura Francesa y Educación Física. Casi todos ellos experimentaron cambios en sus propuestas curriculares en 1960.

Una lectura de los planes de la formación de profesores nos permite observar la presencia de un *núcleo pedagógico básico* constituido, en la mayoría de los casos, por Pedagogía, Didáctica y Práctica de la Enseñanza (o denominaciones afines) que muestra continuidad con respecto a los planes de 1953. Otro de los acentos que persiste es el mayor peso de las materias de formación general y disciplinar sobre las profesionales⁷. Resulta evidente que la definición del profesor se basa en la formación disciplinar y no en la pedagógica o profesional. Cabe aclarar que el énfasis academicista no es exclusivo de este momento histórico sino que ha sido una constante en la formación de profesores para el nivel secundario desde sus orígenes (Davini, 1995; Pinkasz, 1992).

Un caso especial lo constituye el profesorado en Educación Física que cuenta con un número de materias pedagógicas significativamente mayor que los otros profesorados. Ya en el acta de su fundación en 1953 se destacaba la necesidad de «preparar educadores especializados que tengan aceitado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar» (Finocchio, *et al.*, 2001). Un fuerte énfasis en lo profesional impregna la propuesta curricular debido, en gran medida, a la influencia que tuvo en su orientación teórica el profesor Alejandro Amavet quien bregó por el pasaje de la educación física entendida como mero adiestramiento a la formación de un egresado con perfil pedagógico. Esta concepción se refuerza por la inserción institucional de la carrera que

⁷ Los planes de estudios de los diferentes profesorados tienen un total de materias que oscila entre veintiuno y veintisiete. De estas, en la mayoría de las carreras, solo tres corresponden a la formación profesional. En el caso de los profesorados de Inglés y Francés encontramos una cuarta asignatura.



depende del Instituto de Educación Física creado en 1959 e incorporado al Departamento de Ciencias de la Educación el que de esta manera se encarga de atender las cuestiones técnico-docentes relativas al profesorado en Educación Física. Un análisis comparativo de las materias del Plan de 1960 muestra que desaparece Historia de la Educación y se incorporan Antropología e Higiene Escolar y Pedagogía Diferenciada. En consecuencia, sigue siendo el profesorado que cuenta con el mayor número de materias profesionales.

En tanto, las carreras de Historia y de Geografía (que habían estado unificadas hasta 1953) suman al núcleo pedagógico básico la asignatura Organización y Didáctica de la Enseñanza Media. Aquí resulta interesante detenernos en el apartado de las disposiciones generales que se incluyen en el plan de estudios de Historia. Estas disposiciones, entre otras cosas, establecen que tienen jerarquía de cátedra universitaria todas las asignaturas con excepción de Metodología Especial y Práctica y el Seminario de Historia. Además se señala que ambas actividades formativas se encuentran a cargo de directores, categoría distinta y presumiblemente inferior a la de profesor titular de cátedra. Esta forma de caracterización diferente de Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza sería un dato más que confirmaría el estatus inferior otorgado a la formación pedagógica. En relación al Seminario de Historia, si bien podría caber la misma interpretación, consideramos que el menor rango otorgado a esta materia no menoscababa la importancia adjudicada a la formación disciplinar que ocupa veinte asignaturas de un total de veintitrés.

La formación profesional de los profesorado de Lengua y Literatura Inglesa y Lengua y Literatura Francesa incorpora al núcleo pedagógico básico la asignatura Psicología de la Niñez y la Adolescencia.

Con respecto al profesorado en Psicología, su primer plan de estudios data del año 1960 y cuenta entre sus asignaturas profesionales con Pedagogía, Lógica, Ética o Filosofía de la Educación, Organización y Didáctica de la Enseñanza Media, Psicología de la Educación y Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza. Resulta interesante que incluya Organización y Didáctica de la Enseñanza Media por dos razones. La primera es que incorpora una didáctica específica del nivel medio y omite la Didáctica General que era la opción preferida por la mayoría de los planes del momento. La segunda es que introduce los estudios de organización en la formación de profesores

en concordancia con las nuevas posturas tecnicistas que otorgan gran importancia a cuestiones de organización, administración y planificación de la educación.

A modo de síntesis puede señalarse que los planes de formación de profesores que se implementan a partir de 1960 muestran una continuidad con las propuestas precedentes en dos sentidos. Por un lado se mantiene la preponderancia de la formación general y disciplinar por sobre la pedagógica. Por otro lado se observa que esta última continúa estructurándose fundamentalmente a partir de un núcleo pedagógico básico compuesto por Pedagogía, Didáctica y Práctica de la Enseñanza, presente en todos los profesorados. Sin embargo también se advierte una incipiente tendencia a incrementar la preparación considerada científica con la incorporación de materias del área de psicología⁸ y educación especial⁹, y la preparación técnica a partir de los estudios en Organización Escolar¹⁰. Estas tendencias se perciben con mayor claridad en el análisis de los programas de estudios que se presenta en la sección siguiente.

Los programas de estudio

En este apartado se realiza un análisis de los contenidos y la bibliografía de los programas de enseñanza vigentes a comienzos de la década de los años sesenta correspondientes a las asignaturas que constituyen el núcleo pedagógico/profesional básico de los profesorados, a saber Pedagogía, Didáctica General, y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Las dos primeras dependen del Departamento de Ciencias de la Educación, forman parte también del plan de estudios de la carrera del mismo nombre y son comunes a todos los profesorados. Por una cuestión de disponibilidad del material se consideraron programas vigentes en el período 1959/64 y, como en el caso de los planes, se tomaron como referencia, a efectos comparativos, los programas correspondientes a 1953.

⁸ Profesorados en Inglés y en Francés.

⁹ Profesorado en Educación Física.

¹⁰ Profesorado en Historia, en Geografía, en Educación Física, y en Psicología.



El programa de Pedagogía del año 1960, a cargo del Prof. R. Nassif, intenta en forma explícita presentar esa confluencia entre la reflexión filosófica y la ciencia positiva que el autor cree una condición indispensable de una «pedagogía fecunda». Para Nassif «esta pedagogía no puede ser otra que una pedagogía de síntesis –no de compromisos convencionales– entre las ideas y los hechos, entre lo científico y lo político, entre la especulación y la observación» (1961: 9).

Esta visión integradora contrasta con la propuesta de 1953, desarrollada por el profesor M. Juanes, que puede considerarse un ejemplo típico del espiritualismo nacionalista propio del período peronista (Puiggrós, 1997). Su programa se estructura alrededor de las nociones de educación, pedagogía, disciplinas educativas, el educador, educación escolar, y corrientes de la pedagogía contemporánea. El estudio del concepto de educación tiene un peso mayor que los restantes temas y pone el énfasis en «los fines, el fin último y los fines particulares. Algunas fórmulas teleológicas. Ideales educativos: ideal de la antigüedad clásica, el cristianismo, el humanista». Las concepciones sobre educación incluyen «el naturalismo, el sociologismo, el nacionalismo y la doctrina cristiana». Las disciplinas educativas no son vistas como organizadoras del conocimiento sobre educación sino que se refieren a dimensiones propias de los sujetos que se educan. En este sentido se señalan como disciplinas «la educación física, intelectual, moral, estética, religiosa, profesional. La educación masculina y la femenina». El contenido nacionalista característico del período peronista se refleja en la selección de temas de la última parte del programa: «La evolución de las ideas pedagógicas en la República Argentina. La educación justicialista. La educación en el segundo Plan Quinquenal de Gobierno del General Perón». En consonancia, la bibliografía incluye títulos como *Fundamentos de Pedagogía cristiana* (Guerrero); *Encíclica Divini illius magistri* (Pío XI); *Fundamentos filosóficos de la pedagogía* (Messer); *Filosofía y educación* (Messer); *Los fines, las materias y los métodos* (Dewey); *Educación y plenitud humana* (Mantovani); *El alma del educador* (Kerchesteiner); *La función social, cultural y docente de la escuela* (Kilpatrick); *La educación y el Segundo Plan Quinquenal* (Juanes) y obras de Juan Domingo Perón.

El programa de Nassif de 1960 plantea, en cambio, tres grandes ejes temáticos que combinan el estudio de los fundamentos filosófi-

cos de la educación, las bases epistemológicas de la pedagogía y los problemas contemporáneos de educación y pedagogía. El primer eje se refiere a «La Educación» y se subdivide en seis bloques temáticos relativos a «Las formas, supuestos y problemas de la Educación»; «Educación y naturaleza»; «Educación y Sociedad»; «Educación y Cultura»; «El sujeto de la educación» y, por último, «El educador». Un segundo eje lleva por título «Pedagogía», aquí se destaca el papel de la epistemología y la pedagogía y el rol de la ciencia y su relación con la pedagogía. En el último eje se conjugan «Educación y Pedagogía del siglo xx», en el que los saberes giran en torno a la crisis de la educación, a los problemas pedagógicos de América Latina y a la Nueva Educación (origen, significado y fundamentos científicos y filosóficos, críticas). Este programa muestra un reconocimiento de las transformaciones sociales y educativas que estaban produciéndose en el momento y que se presentan bajo la forma de una fuerte reflexión sobre los problemas del país en lo político, económico y cultural y sobre el lugar que le cabría a una pedagogía científica sin descartarse, sin embargo, la visión filosófica de la educación. Esta confluencia se verifica también en la extensa bibliografía que se indica para cada una de las partes del programa. Así, se encuentran textos que abordan cuestiones vinculadas al estatus científico de la pedagogía con títulos tales como *Bosquejo de una ciencia pedagógica* (L. Cellier); *Biología de la educación* (H. Calzetti); *Educación comparada* (N. Hans); *Pedagogía experimental* (W. Lay); *La experimentación en Pedagogía* (R. Buyse); *Sociología de la educación* (F. Azevedo). También obras que analizan el rol de la pedagogía frente a los problemas del momento como por ejemplo: *Marco social de la educación en nuestra América* (J. Arevalo); *Bases para una política educacional* (A. Labarca); *La educación en crisis* (R. Hall); *El hombre y la técnica* (D. Brikmann) y *La educación de nuestro tiempo* (L. Luzuriaga). Y textos que remiten a una perspectiva filosófica de la educación, por ejemplo: *Filosofía de la educación* (W. Kilpatrick); *El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (G. Kerschensteiner); *La educación y sus tres problemas* (J. Mantovani).

Con respecto al programa de Didáctica General de 1960, desarrollado por la Prof. Celia Garritano, se observa también un corrimiento hacia un enfoque más científicista tanto por los temas y textos que se eliminan como por los que se incorporan. En relación con los conte-



nidos, observamos que en la propuesta del 60 desaparecen algunos como la «Importancia del contenido en la formación espiritual y en el progreso cultural» y la vinculación directa entre enseñanza y «la preparación técnica y la personalidad del educador» que están presentes en el programa de 1954, a cargo de la Prof. Violeta Bregazzi. Por otro lado se advierte una tendencia a profundizar la formación científica a partir de la incorporación de conocimientos vinculados a la Psicología y la formación técnica con el aporte –novedoso para la época– de los estudios en evaluación. En relación a los saberes psicológicos encontramos contenidos tales como «Motivación del aprendizaje. Leyes de la motivación. Motivación y atención. Motivación e interés»; «Educación y aprendizaje», «Naturaleza del aprendizaje. Características, leyes y principios del aprendizaje». El tema de la evaluación es tratado en una unidad completa que incluye aspectos como «Concepto. Propósitos de la evaluación. Pruebas de la evaluación. Clasificación y condiciones de las mismas. Promoción y calificación de los alumnos». Asimismo el programa de 1960 contiene un nuevo bloque de contenidos que enfatiza la cuestión de los recursos didácticos: «Especies de material escolar. El libro y la nueva didáctica. Los medios audiovisuales. El movimiento audio-visual en educación: alcances. Materiales y técnicas audio-visuales. Su aplicación en las distintas etapas de la enseñanza».

En el programa de 1954 no hay referencias a los recursos. Sí se advierte un acento fuerte en los métodos de enseñanza que son clasificados en «lógicos y pedagógicos», también son estudiados los «métodos y sistemas nuevos».

El programa de 1960 si bien mantiene el estudio de los métodos los agrupa en «lógicos, psicológicos y didácticos» y los vincula con la cultura y con la psicología al tiempo que subraya el lugar de los medios auxiliares en la enseñanza. La bibliografía da cuenta de las nuevas preocupaciones científicas al incorporar libros cuyos títulos son elocuentes, por ejemplo *La ciencia de la educación* (Hernandez Ruiz y Tirado Benedi); *La experimentación en pedagogía* (Buyse); *La ciencia de la Educación* (Larroyo); *Educación y Ciencia* (Roura Parella); *Manual de evaluación del rendimiento escolar* (Lemus); *La Psicología y la Pedagogía* (Taborda); *Psicología de las materias de la enseñanza primaria* (Reed). Al mismo tiempo se mantienen textos de índole filosófica como por ejemplo *Filosofía y nuevas orientacio-*

nes de la educación (Aguayo); *Filosofía de la Educación* (Kilpatrick); *Educación y vida* (Mantovani).

Por su parte, el análisis de los programas de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza deja ver tendencias similares. En el caso de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Letras es significativo que en 1960 ya no se consideren como saberes sustantivos «los fines de la enseñanza en el ciclo medio» y «la importancia de las disciplinas humanísticas y de la enseñanza de las letras muertas», temas que estaban presentes en el período precedente. Asimismo, en este momento no se propone como material de lectura textos de filosofía y educación, los que sí encontraban sitio en los programas de 1953. Resulta interesante también la incorporación de una mayor cantidad de obras referidas a didáctica específica conjuntamente con las de didáctica general. Las propuestas anteriores solo incluían a estas últimas.

En forma similar, en el programa de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Francés desaparece la referencia al carácter humanista de la enseñanza del idioma. Por otra parte, en tanto en el año 53 se hacía alusión a los fundamentos psicológicos y filosóficos de un método para la enseñanza del francés, en la siguiente década, se establece como contenido «bases y fundamentos pedagógicos y psicológicos del método de enseñanza». También se destaca el «trabajo en equipo» entre los métodos y procedimientos para la clase de francés. Un lugar especial ocupan las nuevas tecnologías de enseñanza de la época, así se mencionan como contenido «los auxiliares de la enseñanza: discos, magnetófono, radio, proyecciones ilustrativas, cine, televisión, recursos audiovisuales»; y «el material didáctico: su eficiencia». Entre la oferta de textos indicada para esta unidad se destacan *El disco en la enseñanza de las lenguas vivas* (Plaut); *El nuevo mundo de la imagen* (J. Bullaude); *Medios audiovisuales de enseñanza* (Lefrane); *Los auxiliares audiovisuales para la educación básica* (UNESCO); *El francés chez vous (radio, difusión, televisión francesa)* (Appia, et al.). Estas obras conviven en el listado bibliográfico con textos como *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación* (Aguayo) y *Educación y plenitud humana* (Mantovani).

Un caso particular –tal como se analiza en el capítulo de Silvana Barboni en este mismo libro– es el de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Inglés cuyo programa de 1959 tiene contenidos idénticos a los planteados en el de 1954. Sin embargo se aprecia una



diferencia de enfoque importante en la bibliografía. Mientras que en 1959 la bibliografía está orientada al estudio de la lengua inglesa y los métodos de enseñanza de dicha lengua para extranjeros, en el período anterior, en cambio, los textos propuestos remitían al estudio de la historia de Inglaterra y de la literatura inglesa y profundizaban en la obra de un poeta inglés del siglo xvii. Es decir que si bien los contenidos de ambos períodos son los mismos, en el programa de 1959 se observa un claro corrimiento hacia la consideración de los problemas de la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Por su parte, el análisis de los programas de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Filosofía de 1955 y 1960 no revela diferencias significativas en su orientación. En ambos años están enfocados hacia la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Por ejemplo, en el programa de 1960, continúan presentes temas tales como los fines de la enseñanza de la filosofía, la personalidad del profesor y el sentido humanístico y moral de su enseñanza. Si bien, a tono con otros programas de la época, se incluye el estudio de los métodos de enseñanza, esta cuestión ya aparecía mencionada en el de 1955.

En un sentido general el análisis de los contenidos y de los materiales de lectura incluidos en los programas estudiados, muestra una atenuación en los enfoques filosóficos, que de todos modos siguen siendo importantes, y una presencia cada vez mayor de perspectivas psicológicas y contenidos vinculados a los métodos y medios auxiliares de la enseñanza.

Conclusiones

Las nuevas perspectivas teóricas de orientación tecnocrática que empiezan a introducirse en el país en los años cincuenta y sesenta promueven la reformulación de los estudios de educación en el país. La Universidad Nacional de La Plata responde a las nuevas ideas refundando la carrera de Ciencias de la Educación en un movimiento que no solo afectó la formación de los estudiantes de esta carrera sino también la preparación profesional pedagógica de todos los profesores que se dictaban en ese momento. La influencia de estas tendencias emergentes se manifiesta tanto en las materias que dependen del Departamento de Ciencias de la Educación y que son comunes a to-

dos los profesorados y también en las asignaturas, como Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, que son específicas de cada carrera y dependen de los departamentos respectivos.

Si bien una lectura de los planes de estudios aprobados en el año 1960, no revela grandes cambios con respecto a la formación que ofrecían los planes precedentes, puede ya advertirse una incipiente tendencia, que se consolidaría en los años siguientes, a incrementar la preparación considerada científica mediante la incorporación de materias del área de psicología y educación especial, a la vez que un aumento de la preparación técnica a partir de los estudios en organización de la educación. Sin embargo, es el estudio de las propuestas programáticas el que permite observar mejor cómo el enfoque tecnocrático, con la particular relación que establece entre medios-fines, parece ir ganando espacio.

Del análisis de los contenidos y la bibliografía de los programas de estudio, puede inferirse que enseñar empieza a ser visto como una cuestión de conocer y seleccionar mejores y novedosos soportes didácticos, y de aplicar procedimientos y técnicas de enseñanza entendidos en su conjunto como complejos dispositivos tecnológico-didácticos. A la par, se debilita la consideración de los fines y las problemáticas educativas. De todos modos, el tinte filosófico que las corrientes espiritualistas habían conferido al estudio de la educación en épocas anteriores pervive, aunque atenuado, en las nuevas propuestas. Es decir que la formación de profesores de los años sesenta articula en formas aparentemente armónicas tendencias espiritualistas y tecnocráticas a pesar de las profundas diferencias teóricas que las separan.

Para finalizar es importante señalar un matiz en cuanto al carácter con que se manifestaron las nuevas tendencias tecnocráticas en el caso examinado de formación de profesores. Estudios sobre las políticas, tradiciones intelectuales y teorías educativas de mayor influencia en las décadas de 1950 y 1960 han enfatizado el carácter economicista de las mismas señalando su énfasis en las vinculaciones entre educación y desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos (por ejemplo Davini, 1995; Puiggrós, 1997; Suasnábar, 2004). En los profesorados de la Universidad Nacional de La Plata, si bien estas preocupaciones estuvieron presentes, se observa como rasgo saliente una visión más bien científicista de la formación, consistente con lo que estudios del desarrollo del currículo nor-



teamericano nombran como tradición de la «eficiencia social» (Liston y Zeichner, 1993; Kliebard, 1995). Esta tradición «supone la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza para sentar las bases para elaborar el currículo de la formación del profesorado» (Liston y Zeichner, 1993: 39). En nuestro análisis observamos una tendencia a consolidar las bases científicas de las prácticas educativas y la visión instrumental de la didáctica y del rol docente a partir de una formación de los profesores basada en conocimientos de tipo científico aunque, como ya dijimos, manteniendo un lugar importante para el saber filosófico que había dominado en períodos anteriores.

Bibliografía

- Birgin, A., Braslavsky, C. y Kisilievsky, M. (1992). «Profesores: Su formación y su práctica». En Braslavsky, C. y Birgin, A. (eds.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (pp. 21-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Broitman, R. (2006). Fundamentos del curriculum en carreras de Ciencias de la Educación que dan cuenta de la presencia o ausencia de la materia Pedagogía desde 1984 hasta la fecha. El caso de la Universidad de Buenos Aires y La Plata. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Comahue.
- Carlino, F. (1997). «Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA». *Revista del IICE*, VI (10), 48-58.
- Cirigliano, G. (1970). *Educación y Futuro*. Buenos Aires: Sur.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). *El curriculum de formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Finocchio, S. Ginestet, M., Legarralde, M., Marcantonio, F. y Stagno, L. (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston: Routledge y Kegan Paul.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Nassif, R. (1961). «Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina». *Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Tercera Época* (2), 5-10.
- Nassif, R. (1984). «Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)». En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J. C. (eds.), *El sistema educativo en América Latina* (pp. 53-95). Buenos Aires: Kapelusz.
- Pinkasz, D. (1992). «Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos». En Braslavsky, C. y Birgin, A. (eds.). *Profesores: su formación y su práctica* (pp. 59-82). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (ed.) (1997). «Espiritualismo, normalismo y educación». En Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de*

- la educación argentina (1955-1983)* (pp. 27-104). Buenos Aires: Galerna.
- Silber, J. (2010). «Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de La Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)». En Silber, J. y
- Plan de estudios del profesorado en Filosofía de 1953 y 1960. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios del profesorado en Letras de 1953 y 1962. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios del profesorado en Historia de 1953 y 1960. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios del profesorado en Geografía de 1953 y 1960. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios del profesorado en Psicología de 1962. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios del profesorado en Lengua y Literatura Inglesa de 1953 y 1960. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios del profesorado en Lengua y Literatura Francesa de 1953 y 1960. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios del profesorado en Educación Física de 1953 y 1960. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Paso, M. (comp.). *Universidad y Formación Docente*. La Plata: Edulp.
- Southwell, M. (1997). «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)». En Puiggrós, A. (ed.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2003). «Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata». En Kaufmann, C. (comp.). *Universidad y Dictadura*, II. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.



CAPÍTULO VIII

Aspectos fundacionales en la formación docente de los profesores de Inglés (1969-1985)

Silvana J. Barboni

El objetivo de este trabajo es describir y explicar las características más importantes de la formación docente de Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata durante el período comprendido entre 1969 y 1985. Específicamente nos interesa indagar sobre la creación de un espacio didáctico dentro de la carrera, acerca de las tendencias que guiaron la formación de docentes en esa época y su posible impacto en momentos posteriores. El trabajo intenta responder a dos preguntas que guían nuestro análisis: ¿desde qué enfoque didáctico se concebía la enseñanza del inglés durante ese período? y ¿cuál era el marco teórico para la formación de docentes en el que se fundaba la intervención docente de Didáctica Especial?

Se trata de un tema escasamente indagado por lo que se intenta contribuir a una primera exploración que considere lo ocurrido en un momento histórico complejo tanto por los cambios teóricos que se sucedieron como por las situaciones políticas y sociales vividas en la Argentina. Desde una perspectiva política, el periodo recortado para este estudio atraviesa cambios radicales de la sociedad y la institución formadora tales como el Onganía, la coyuntura 73, la dictadura

militar, el alfonsinismo¹. Desde una perspectiva teórica, en estos dieciséis años se suceden a nivel mundial, cambios estructurales en la forma en que se concibe al inglés y su enseñanza, pasándose de enfoques pedagógico-didácticos de corte estructuralista a enfoques comunicativos y discursivos.

Creemos que este período, de gran inestabilidad política y social, con tensiones teóricas entre corrientes de pensamiento diversas respecto del inglés y de la formación de docentes, resulta de gran interés para comprender cómo ciertas configuraciones de pensamiento se consolidaron en una tradición académica que aún hoy incide en las prácticas de los docentes de Inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) y en otros contextos en los que los egresados de esa época tuvieron inserción.

Metodología de trabajo

Este trabajo sigue una metodología de investigación de tipo cualitativa. Los instrumentos que se utilizaron para su desarrollo fueron, por una parte, los programas de estudio de Didáctica Especial de todos los años académicos del período objeto de estudio, y de períodos anteriores y posteriores. Es así que se analizaron los programas existentes en archivo que corresponden a los años lectivos: 1954, 1955, 1959, 1969, 1970, 1974, 1975, 1977, 1980, 1983, 1984, 1985, 1986, 1999, 2001, 2005, 2006, 2007 y 2008.

Asimismo, se hicieron entrevistas semi-estructuradas que se formularon a cuatro informantes clave. Tres de ellos fueron alumnos en el período estudiado, cursaron la materia en los años 1969, 1977 y 1982 y se seleccionaron tomando como criterio el nivel alcanzado en su desarrollo profesional: son profesionales reconocidos en la ciudad, han enseñando en instituciones de prestigio y están aún en ejercicio. En dos casos han accedido y se encuentran actualmente ocupando cargos directivos, y se han actualizado sistemáticamente. Asi-

¹ Algunos de esos cambios son abordados en otros trabajos de este libro y explican muchas de las decisiones que se tomaron en relación con la formación de docentes de la FaHCE.

mismo, se entrevistó a un cuarto docente graduado en los años cincuenta. Es el único informante vivo que hemos podido rastrear que haya cursado la materia antes del período objeto de este estudio.

La información provista por los programas de estudio fue cruzada con los datos aportados por los docentes entrevistados, lo que permitió no solo cumplir con los objetivos de la investigación sino también encontrar aspectos que creemos son de importancia para comprender las lógicas que subyacen y persisten en la formación pedagógica de los docentes de inglés de la carrera.

Perspectivas teóricas para la enseñanza del inglés en el período

Como lo explican Richards y Rodgers (2001), en 1972 el Consejo Europeo para las lenguas toma los aportes teóricos de Chomsky, Halliday, Wilkins y otros y desarrolla un currículum para las lenguas centrado en nociones y funciones, el cual se establece como fundante para la enseñanza comunicativa del inglés, dándose un quiebre con las concepciones estructuralistas que se habían usado hasta el momento (Brumfit y Johnson, 1979).

A partir de entonces, los aportes de Widdowson (1978, 1979, 1984), Halliday y Hasan (1976), Quirk y Greembaum (1973), Littlewood (1981), Salinker y Corder (en Klein, 1986) y Wilkins (1976) entre otros, generan una verdadera revolución en términos didácticos en tanto se explicitan teorías de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje del inglés de corte constructivista y comunicativo. Al mismo tiempo, se genera un incipiente y progresivo desarrollo hacia los enfoques de resolución de problemas (de base interaccionista y discursivo) que logran una sistematización hacia 1984 con el trabajo seminal de Prabhu y crecientes aportes de autores en diversas partes del mundo (Ellis, 2003). Los principios que sustentan este desarrollo son organizados y ampliados por Breen quien en 1987 presenta una síntesis acabada de los principios de los currículum comunicativos de tipo A y B para la enseñanza del inglés llamados tradicionales y de resolución de problemas respectivamente.

Este período presenta además un cambio en la forma en que se reconoce el estatus del inglés. Hacia 1969, el inglés era concebido

como la lengua de los pueblos angloparlantes, con niveles de apropiación en el desarrollo de la interlengua del alumno que siempre se comparaban con la competencia comunicativa de los hablantes nativos. A partir de los años setenta comienza a surgir la necesidad de redefinir el estatus del inglés en tanto se multiplica la cantidad de usuarios no nativos, usuarios que se apropian del inglés para vehicular los propios significados culturales y cuyos «errores» en el uso de la lengua responden a cuestiones identitarias además de aspectos cognitivos en la adquisición (Widdowson, 1998; Holliday, 2005). Es hacia inicios de los ochenta que surgen una cantidad de artículos referidos a esta temática tales como los de Kachru (1984; 1992) y Widdowson (1978; 1979; 1984 y 1998), que desafían la concepción de norma en relación con el contexto y el propósito de los usuarios.

El reconocimiento del inglés como lengua de comunicación internacional en oposición a la idea del inglés como una lengua de hablantes nativos y no nativos, presenta una revolución en las formas en que se enseña. Así se inicia un período de desnaturalización de los aspectos culturales involucrados en el proceso de su enseñanza que habían sido «borrados» o «invisibilizados» en períodos anteriores, generándose la necesidad de redefinir el rol de los docentes como mediadores de cultura, con todo lo que ello implica en relación con una lengua asociada al imperialismo (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994, 2001).

Hacia inicios de los ochenta comienzan profundos debates en relación con un nuevo tipo de imperialismo: el imperialismo lingüístico del inglés al servicio de la globalización. Se inicia en este momento su reconocimiento como capital cultural, entre acaloradas discusiones académicas a favor y en contra de una concepción del inglés como *lingua franca* (Cristal, 2002; Graddol, 2005).

En relación con la formación de docentes de inglés a nivel global, comienza en este período un fuerte acento en el uso de dispositivos de tipo constructivista, tomando los aportes de teóricos de la época. Tal es el caso de Griffiths (1977), que reelabora técnicas y estrategias conductistas desde un modelo constructivista. Sin embargo, los mayores aportes de ese modelo, estarán constituidos por la teoría de formación de docentes de inglés que tendrá lugar a partir de 1984 con los trabajos de Schön (1984), Wallace (1991), Tann (1993) y otros.

Por último, resulta importante analizar qué tradiciones académicas existían a nivel local en la Universidad Nacional de La Plata en

este período, para lo cual tomaremos como referencia el trabajo de Davini (1996) que si bien no refiere a nuestro contexto, permite comprender las configuraciones del pensamiento y de la acción de los docentes que actuaron en el período.

¿Qué enfoque de la enseñanza del inglés se le enseñaba a los futuros docentes?

Del análisis de los programas de estudio surgen aspectos que pueden ponerse en relación con el paradigma didáctico vigente en la carrera durante este período y, por consiguiente, con el perfil de docente al que la formación apuntaba.

Analizada desde una perspectiva histórica, la materia modifica su denominación junto con los cambios que se suceden desde la creación de la carrera.

Como describen Finocchio y otros (2001), el profesorado de Inglés se crea en 1929 dependiendo de la FaHCE pero inicia sus actividades en 1943 por falta de matrícula. La materia se denominaba Metodología y Práctica de la enseñanza. En 1950 se crea la Escuela Superior de Lenguas Vivas, dependiente del Rectorado, y el profesorado pasa a depender de ella.

En 1953, la carrera pasa a la estructura académica de la Facultad, dependiendo en primer lugar del Departamento de Filología, y tres años más tarde, del Departamento de Letras, Sección Lenguas Modernas. En este momento la materia pasa a denominarse Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en idioma Inglés, nombre que conserva hasta 1986, año en el que nuevamente cambia el plan de estudios y se llama Planificación, didáctica y Práctica de la enseñanza del inglés.

La materia vuelve a modificar su nombre y estructura con el Plan de estudios 2002 en el que se desdobra en dos materias: Didáctica Especial y Prácticas docentes en lengua inglesa 1 y Didáctica Especial y Prácticas docentes en lengua inglesa 2.

Cuando nos remitimos al período anterior al aquí estudiado, resulta llamativo ver que en el programa de estudio de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza en idioma Inglés de 1954 y 1955, la bibliografía consignada corresponde a teoría literaria sobre el escritor in-

glés John Milton. En el programa de estudios de 1959 se observa que los contenidos son exactamente los mismos que los de los programas de 1954 y 1955 (copiados textualmente) aunque aquí la bibliografía que se consigna es exclusivamente pedagógico-didáctica: nueve textos de los cuales cinco de ellos son de Palmer, West y Hornby (considerados los padres fundadores de la didáctica del inglés). No aparece ningún enfoque didáctico que estructure la bibliografía aunque se sugiere una fuerte tendencia hacia la enseñanza del «método oral» que se contrapone en su origen a la enseñanza por traducción (Richards y Rogers, 2001). Al triangular la información con la entrevista efectuada, la docente informante no tiene registro de clases teóricas, manifiesta que «no dábamos teoría», «no leíamos nada de lo que se lee ahora, no sé ni cómo empezábamos a dar clase». La informante recuerda solo el período de práctica «Nos llevaban al Nacional y ahí dábamos unas clases y eso era todo». Asimismo recuerda haber trabajado según lo pautaba el libro de texto que se usaba en el Colegio Nacional.² Al investigar los registros de las cátedras en los tres años mencionados, se observa que eran dictadas por las profesoras que estaban a cargo de varias cátedras de lengua y literatura al mismo tiempo, lo que sugiere una ausencia de especialización pedagógico-didáctica para el dictado de la materia.

Los programas de estudio de Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza del inglés desde 1969 a 1985 reflejan cambios importantes respecto del período anterior. Todos ellos son muy similares en el lapso de los 16 años aquí estudiados. La materia se estructura en dos momentos, una primera parte de treinta horas de clases teóricas durante el primer cuatrimestre y una segunda parte de prácticas de enseñanza durante el segundo cuatrimestre, que consistía en diez observaciones y veinte prácticas de ensayo. En todos los casos los programas están constituidos por un listado de contenidos y su bibliografía, aunque en los correspondientes a los años 80 al 85 se consigna un objetivo general y estrategias de evaluación, sin que se puntualicen

² Aparece aquí el libro de texto como un elemento central en las clases de inglés ya en los años cincuenta, respondiendo en gran parte a la lógica eficientista. El docente es desde este modelo un simple «ejecutor» del currículum impuesto por las editoriales del momento.

metodologías didácticas. Los contenidos se vuelcan en unidades referidas a los siguientes núcleos conceptuales: descripción del inglés, caracterización del alumno, destrezas del profesor, el establecimiento educativo, métodos de enseñanza, elementos lingüísticos a enseñar, planes de clase y evaluaciones.

La lectura de los contenidos nos permite inferir un enfoque estructural como paradigma didáctico predominante. La caracterización que se hace de la lengua es exclusivamente de tipo estructural oracional sin vincularla con aspectos culturales. Se hace referencia explícita a la comparación entre la lengua del alumno y la del nativo, lo que da cuenta de una concepción del estatus del inglés propia del estructuralismo que omite las discusiones que tenían lugar en el contexto mundial de la época. Sabemos que los enfoques audiolinguales propios del estructuralismo en la enseñanza del inglés toman la teoría del análisis contrastivo de Lado (Klein, 1986; Stern, 1983; Ellis, 1994) para explicar el desarrollo de la lengua e intentan anticipar el error por medio de dicho análisis, previendo así las interferencias que se supone habrá de la lengua materna para poder evitarlas por medio de estrategias didácticas particulares. En los programas del período se habla en todo momento del análisis puramente lingüístico de los «elementos» a enseñar y del rol de la gramática y la fonología. La mención de la gramática y la fonología no son accidentales dentro de nuestro análisis, en tanto son los «elementos» centrales que se enseñan en la clase de inglés desde este enfoque didáctico cuyo foco es el nivel formal de la lengua y el desarrollo de la precisión en la misma (Widdowson, 1978; 1979).

Resulta sugestiva la selección de contenidos en relación con la bibliografía que se consigna. En muchos casos, se refiere a trabajos de autores que son considerados los padres fundadores de la tradición inglesa de la didáctica del inglés: Hornby, Palmer y West (White, 1988). Estos lingüistas establecen aspectos que luego tomará el estructuralismo inglés tales como la selección y gradación del contenido, el contexto de situación y la importancia del vocabulario en la enseñanza del inglés (White, 1988; Richards y Rogers, 2001). Entendemos que la lectura de sus producciones, puede deberse a la necesidad de fundamentar las decisiones que se toman en una clase audiolingual. Se observa la incorporación de autores de corte más radical en relación con el enfoque. Tal es el caso de Wilkins (Stern,



1983; Richards y Rogers, 2001, White, 1988) que introduce durante los años setenta el primer currículum nocional-funcional; o Quirk (Quirk y Greenbaum, 1973) que plantea la noción de gramática comunicativa de la lengua en los años setenta y ochenta; o Corder (Klein, 1986; Ellis, 1994) que desarrolla el concepto de interlengua de Selinker para explicar los procesos constructivos de adquisición. Sin embargo, en todos los casos, la bibliografía que se consigna de estos autores, no recoge los mayores aportes de los mismos y es de años anteriores al desarrollo del paradigma comunicativo en la enseñanza del inglés (1972), aún en los programas de los años ochenta.

En síntesis, la escuela de pensamiento didáctico a la que responden los programas de estudio analizados se caracteriza por una enseñanza descontextuada de la lengua, es decir, fuera de una trama o una situación en la que hay destinatarios, propósitos comunicativos y negociación de significados entre sujetos con culturas. Asimismo, la lengua se toma como un objeto de estudio sin un valor político, cultural y social a pesar de que el inglés ha sido durante todo el siglo xx un capital cultural fundamental para acceder al conocimiento y a la participación en una comunidad global (Graddol, 2006; McKay, 2002)³.

Si bien todo esto podría ser «aceptable» en los programas de estudio de 1969, 1970 y 1974, resulta llamativo encontrar este mismo recorte en los programas de 1980, 1983 y 1985 dado que es esperable que en diez años se hubiera tomado contacto con las ideas constructivistas comunicativas que se estaban desarrollando en países centrales y que estaban afectando la enseñanza de todas las lenguas, no solo la del inglés.

Asimismo, resulta sugestivo que no aparezcan trabajos de la tradición americana –como los que surgen del pragmatismo norteamericano– ni de la latinoamericana en la selección bibliográfica de ninguno de los programas. Entendemos que la omisión responde a que se toma como sustento teórico la escuela de pensamiento inglesa. A pesar del desarrollo didáctico del estructuralismo en los Estados Unidos en la enseñanza de lenguas, la bibliografía toma exclusivamente autores in-

³ Esto es particularmente significativo en este trabajo dado que el período estudiado responde a un momento de gran expansión del inglés a nivel mundial producido por los procesos de globalización y por la creciente expansión económica, tecnológica y científica de los países centrales.

gleses que desarrollan una escuela estructuralista propia. Sabemos que el estructuralismo en la enseñanza de lenguas surge en Estados Unidos en los años cuarenta, durante la segunda guerra mundial, basado en los fundamentos teóricos del conductismo en relación con las teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Esta corriente estructuralista, utilizada para enseñarle lenguas a los soldados norteamericanos en sus inicios, llega a Europa durante los años cincuenta y es tomada por los teóricos británicos dentro del marco de otras corrientes teóricas que había desarrollado la escuela británica. De esta forma, el estructuralismo inglés se constituye bajo el nombre de enfoque audiolingual (*audiolingual method*). La diferencia fundamental entre el estructuralismo norteamericano y el estructuralismo británico es que este último adopta características propias e incorpora elementos de los enfoques que habían sido usados en la enseñanza del inglés a extranjeros de la tradición británica, aún cuando los fundamentos teóricos para explicar el aprendizaje y la enseñanza de una lengua son en ambos casos los del conductismo. Estas características propias podrían sintetizarse en dos aspectos fundamentales: por un lado, una contextualización de la lengua al momento de enseñarla –tomando los aportes del *Situational Language Method* de Hornby, que había surgido como una forma de enseñar la lengua en contextos de expansión colonial a principios del siglo xx– y un énfasis muy significativo en la oralidad.⁴ Es por esta última característica que el enfoque audiolingual le da gran importancia al uso de laboratorios de idioma, dado que permiten a quien aprende la lengua «practicar» la oralidad hasta automatizarla, con ejercicios de repetición que hacen fuerte hincapié en la pronunciación y la entonación. Es importante resaltar que el estructuralismo fue la manifestación del eficientismo en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y Estados Unidos durante los años cincuenta y sesenta, como lo describen Littlewood (1991) y White (1988).

Creemos que esta fuerte presencia estructuralista en la carrera durante el período 1969- 1985, cuya base teórica es el conductismo, podría tener una vinculación con ciertos principios acordes que guían decisiones respecto de la carrera desde sus inicios. Asimismo, cree-

⁴ De allí su nombre, tomando los aportes del *Direct Method* que era usado desde principios del siglo xx y de gran impacto en los ámbitos de enseñanza de lenguas vivas de la época en Europa, en contraposición con la enseñanza por traducción.



mos que tales principios parecen consolidarse en una tradición eficientista estructuralista durante el período estudiado. Como explican Finocchio y otros (2001: 91), la creación del profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de La Plata obedece a la necesidad de que hubiera profesores «idóneos» para enseñarles lenguas a los alumnos de la FaHCE. El sentido que se le da al origen de la carrera es meramente instrumental: dotar de docentes operativos a la Facultad para desarrollar determinadas «competencias» en los alumnos. Este énfasis en los resultados y en la eficiencia de los docentes es propio del conductismo. En este mismo sentido, esos autores hacen referencia a que «el breve lapso de independencia que supuso la existencia de la Escuela Superior de Lenguas Vivas [1950-1953] permitió organizar los estudios, dotar a sus carreras [profesorado de inglés y francés] de un cuerpo docente especializado y elevar el nivel de capacitación de sus egresados» (Ibid: 95), haciéndose fuerte hincapié en el conocimiento disciplinar de los docentes, sin mencionar su formación pedagógica. Se observa así un fuerte acento en el producto de la formación, un producto observable y medible respecto del conocimiento disciplinar, también propio del conductismo, que plantea claros objetivos respecto de los aprendizajes a lograr. Asimismo, la instalación del laboratorio de idiomas en 1967, se corresponde con los laboratorios que citan Richards y Rogers (2001) propios del estructuralismo, que atienden a la repetición y ejercitación de la lengua oral de forma individual, concibiéndola como un sistema normativo a aprender sin un contexto, destinatario ni propósitos. Las tareas que permite este nuevo medio se remiten a la «ejercitación individual» para lograr una dicción «nativa» como claramente lo refieren Finocchio y otros (2001: 96) cuando relatan:

La tarea docente y la mejora en los métodos de enseñanza se vieron estimulados por la instalación y habilitación del Laboratorio de Idiomas [...] en el año 1967. El mismo contaba con cabinas individuales provistas de micrófonos, auriculares, tocadiscos, grabadores de cinta y una amplia variedad de cintas magnetofónicas por medio de las cuales los alumnos podían ejercitarse en la dicción de los idiomas estudiados. Los métodos de enseñanza, sobre todo de Fonética y Fonología, se actualizaron y se colocaron al nivel de exigencias pedagógicas de la época.

La instalación del laboratorio de idiomas en 1967, contrariamente con lo que plantean Finocchio y otros, resulta a destiempo para la época –los primeros laboratorios de idioma aparecen a principios de los años cincuenta y para fines de los sesenta estaban siendo fuertemente cuestionados por las tendencias constructivistas que estaban en desarrollo en esa época–. Sin embargo, el énfasis en la fonética y fonología que estos autores refieren a través de una inversión técnica tan costosa como lo era un laboratorio de idiomas, resulta muy sugestivo pues da cuenta de un principio central del estructuralismo que sustentaba la lógica de las decisiones que se tomaban en la carrera respecto de la formación disciplinar de los alumnos: la supremacía de la lengua oral por sobre la lengua escrita (Richards y Rogers, 2001: 55) y el fanatismo por una pronunciación que «sonara» nativa, es decir, que no tuviese interferencias del sistema fonológico de la lengua materna del alumno.

En relación con esta tendencia conductista que parece signar el inicio y desarrollo de la carrera, se percibe una exacerbada valoración del pensamiento académico europeo y en particular de la tradición de la lingüística aplicada inglesa, escenario que parece instalarse como una continuidad en tanto se observa en los programas de la materia anteriores y posteriores así como en los programas del período estudiado, bibliografía casi exclusivamente de autores ingleses. Esta adhesión a las teorías de pensamiento inglés parece tener una relación con lo informado en las entrevistas respecto de la vinculación laboral y académica de la profesora a cargo de la cátedra con el Instituto Cultural Argentino Británico⁵, institución orientada a la enseñanza del inglés fuera del ámbito de la educación formal y cuyo propósito en dicho período era, entre otros, la difusión de la cultura británica en la ciudad y en Argentina.⁶ Otro elemento que no resulta

⁵ La vinculación se debe a que la profesora se desempeñaba en la institución como directora de estudios durante este período y luego del mismo.

⁶ El Instituto Cultural Argentino Británico era la institución que históricamente había estado a cargo de la enseñanza del inglés en la ciudad, desde 1944, antes de que se enseñara inglés en las escuelas secundarias, y gozaba de gran prestigio. Es también relevante señalar que un número muy significativo de profesores de la carrera durante esa época y en períodos anteriores y posteriores se desempeñaban allí como docentes y cuerpo directivo y se habían formado en el Reino Unido. Gran parte de ellos eran de nacionalidad o ascendencia británica. La profesora a cargo de Didáctica y Práctica de la enseñanza del idioma inglés tenía familiares británicos y había realizado estudios de especialización en el Reino Unido.

menor en nuestro análisis es la fuerte vinculación del Instituto Cultural Argentino Británico con el Consejo Británico en Argentina hasta la guerra de Malvinas en 1982.⁷

Perspectivas teóricas en la formación de docentes

Nos parece muy relevante para nuestro análisis, referirnos al concepto de tradiciones de formación docente que propone Davini (1995), la cual hace referencia a «configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos». Entendemos que es importante hacer referencia a la tradición eficientista que describe Davini, por los aspectos que la caracterizan. Esta tradición está aliada al conductismo y modela al docente como «un técnico» cuya tarea consiste en llevar a la práctica el currículum prescripto por expertos. Se definen con precisión los objetivos y se controlan los resultados desde una lógica tecnicista que hace hincapié en las técnicas y los medios. La tradición eficientista llega a nuestro país en los años sesenta de la mano del desarrollismo y tiene un impacto en los ámbitos de formación docente por la importancia que se le da a la educación en relación con la economía, para la formación de «recursos humanos».

⁷ Los Institutos Culturales Británicos tenían una fuerte relación con el Consejo Británico y recibían donaciones de bibliografía británica actualizada de forma sistemática. Es probable que con la dictadura militar, y luego con la guerra de Malvinas, al generarse la ruptura de las relaciones internacionales con el Reino Unido (el Consejo Británico deja Argentina), el desarrollo teórico en enseñanza del inglés que estaba teniendo lugar en Europa durante los años 76 al 84 no haya llegado a nuestro país. Es importante pensar que en aquellos momentos, la única fuente de material bibliográfico era impresa, arribaba a nuestro país con demoras de dos y tres años y con un conflicto bélico de las características del de Malvinas, la importación de bibliografía inglesa se encontraba restringida. Esto podría explicar el «retraso teórico» que se observa en los programas de estudio posteriores a 1980. Cabría pensar que esta dificultad por obtener bibliografía inglesa debería haber posibilitado la adhesión a otras escuelas de pensamiento, pero no fue así: la tradición en lingüística aplicada inglesa persistió, como ocurrió en otras partes del mundo (Pennycook, 2001; Halliday, 2005).



¿Cuál era el enfoque didáctico utilizado para la formación de docentes de inglés?

Los programas de estudio muestran una aparente neutralidad dada por el tratamiento formal de la lengua sin una vinculación explícita con la cultura, que hace que se vea la enseñanza del inglés como una tarea operativa apolítica cuando en realidad no lo es (Pennycook, 2001; Canagarajah, 1999; Kramsch, 1998). Esto parece ser posible desde un enfoque de formación docente de corte tecnocrático, a través del cual el docente es reducido al rol de un mero ejecutor de programas de estudio desarrollados por otros, o inclusive, al ejecutor operativo de ofertas editoriales, sin tener una conciencia del contexto educativo en el que se desarrolla su tarea.

Entendemos que el análisis de los programas de estudio de los años 84 y 85 de Metodología y práctica de la enseñanza del inglés al explicitar objetivos y estrategias de evaluación, sumado a la información obtenida en las entrevistas, permiten determinar más acabadamente el modelo de formación docente que adopta la cátedra durante este período.

El objetivo general del curso se explicita como: «la formación teórico práctica de profesores» para ello se plantea como condición lo siguiente:

«Para esto es necesario que el alumno adquiriera los conocimientos mínimos esenciales para desarrollar un criterio analítico, crítico y selectivo que permita realizar su tarea docente con la idoneidad y eficacia que esta requiere».

El objetivo consignado no permite establecer los criterios de evaluación que guiarán el análisis del desempeño docente ni qué aspectos de ese desempeño se evaluarán. No es posible determinar qué se espera del alumno. ¿Cómo se sabrá que el alumno «adquirió» los conocimientos mínimos?, ¿qué implica realizar la tarea docente con idoneidad y eficacia? Estas preguntas que surgen de la lectura del programa de estudios pueden ser respondidas cruzando la información que surge de los testimonios.

Cuando recurrimos a los tres informantes alumnos de la materia en los años 1969, 1977 y 1982 para esclarecer los rasgos que tuvo el curso desde su perspectiva, en todos los casos responden a la pregunta ¿qué aprendiste en la materia? con la respuesta rotunda «Nada».



No tienen registro de la teoría que se supone leyeron durante la cursada. Tampoco de haber leído teoría excepto para alguna exposición oral puntual que tuvieran que dar. Dicen haber ido a las clases y tomado apuntes pero que las clases no los «prepararon» para la práctica. Cuando se les pregunta en qué consistía la clase teórica, los informantes describen a la docente haciendo exposiciones orales o pidiéndoles a ellos pasar al frente y exponer un artículo preparado con antelación, pero no tienen registro del contenido de dichas exposiciones. La informante de 1977 hace referencia al artículo que ella debió preparar –el único del que dice acordarse– cuyo tema era «*English in the world*» («El inglés en el mundo»), pero que no se consigna en la bibliografía del programa de estudio.

En relación con las estrategias didácticas, el relato de los informantes remite sistemáticamente a una descripción subjetiva de la docente sin una referencia clara a la manera en que planteaba su clase: «si le caías mal te tomaba de punto», «producía pánico, a mí me tenía fobia porque sabía que trabajaba», «era desagradable, fumaba y era violenta en el desplazamiento», «No aprendíamos nada.» Aparece muy fuertemente el rol docente como un rol de poder un tanto autoritario, ejercido por la docente durante las clases y en particular durante la práctica. Uno de los informantes manifiesta que un mismo plan lo corregía de distinto modo según quién fuera el alumno: «Me rebotaba todos los planes. Opté por copiármelos, ¡la otra (alumna) los aprobaba y yo no!» y aún los que aprobaban sienten que era por una cuestión subjetiva: «A mí me quería, me fue bien, pero yo tenía algunas compañeras que la pasaban mal». La situación de práctica que relatan los informantes es aún más traumática: «no se le podía preguntar, te manejabas con la intuición, yo no sabía si sabía enseñar», «Para la devolución te hacía ir al Instituto Británico y te decía todo lo que habías hecho mal».

A pesar de las cuestiones referidas a la personalidad de la docente que tiñen los relatos y que en muchos casos obedecen a prácticas autoritarias inconcebibles hoy, aunque esperables durante la dictadura militar, es posible esbozar una concepción de enseñanza en la formación docente. La información sugiere que se espera que el docente alumno responda a un patrón implícito, de acuerdo con criterios y principios que no se le permite conocer. Quizá sea por ello que aún hoy no saben qué es lo que hacían bien o mal. Se pretende que el docente sea opera-



tivo, que haga de acuerdo con un modelo, sin saber qué cuestiones teóricas sustentan lo que hace en clase. Los informantes contestan: «ni idea», «ninguno» cuando se les pregunta sobre cuáles eran esos principios que guiaban la práctica. Es claro que se espera desde este modelo que «hagan», no que reflexionen. Todo esto parece ser coherente con la tradición eficientista que describe Davini (1996), dado que se soslaya la reflexión teórica e ideológica y se consolida la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza. Se observa que se le asigna un rol preponderante a la planificación basada en los libros de texto del momento, aspecto que resulta muy significativo en relación con las respuestas de resistencia que generaba en los alumnos y en la forma en que se moldeaba la conducta del futuro docente como ejecutor de una propuesta editorial que pretendía racionalizar el trabajo del practicante y estandarizar la enseñanza.⁸

Inclusive, la docente daba cinco clases en el curso antes de que el practicante iniciara la práctica, mostrando el modelo de trabajo con el grupo, el patrón a reproducir. «Daba clases antes de que arrancarás vos y nos hacía sentir como pollo mojado», manifiesta una de las informantes. Luego de las clases de los docentes alumnos, se les brindaba una retroalimentación que solo se centraba en «está bien» o «está mal» y se castigaba el «error», en todo momento amedrentando al futuro docente con su trabajo ulterior y su inserción laboral. No es menor que el ámbito de la devolución fuera frente a otros (compañeros de cursada y docentes) y en instituciones de posible inserción laboral: «Te daba la nota en la escalera del Colegio Nacional, delante de todo el mundo»; «Mientras te daba la devolución te decía: qué bien que estuvo fulanita en la clase que dio ayer, a fulanita la voy a llamar a trabajar acá (Instituto Británico)... te quería decir que a vos no». También aparecen en las entrevistas, comentarios tales como: «te hacía sentir que vos no servías para esta profesión, que mejor te dedicaras a otra cosa». Se observa aquí la división técnica del trabajo entre quien evaluaba y quien practicaba, con un modelo de enseñanza de «caja negra» que explica el fracaso

⁸ Tal es el caso de las series de libros «*Streamline*» o «*Kernel*» que servían de referencia en la época y eran usados masivamente en escuelas secundarias e instituciones privadas de enseñanza del inglés. Ambas series eran de las editoriales británicas *Oxford University Press* y *Longman*, siguiendo con la tradición estructuralista británica que hemos descripto.



so o el éxito del alumno practicante en términos de «aptitudes naturales» para la docencia (Davini, 1996: 37-38).

Dentro de esta tradición eficientista, podemos ubicar el enfoque de formación de los docentes de inglés que se desprende de lo aquí descripto, dentro de lo que se ha dado en llamar *Model Based learning* (Roberts, 1998: 14) que responde a principios conductistas. Por medio de este modelo se intentará «moldear» al futuro docente para que se corresponda con el patrón de enseñanza audiolingual. Esta visión da lugar a estrategias didácticas de formación docente tales como las de formación docente-aprendiz (*apprenticeship-based teacher education*), utilizadas por la docente a cargo. Este modelo podría explicarse como aquel en el que un docente experimentado le enseña a enseñar al aprendiz a través de la imitación dándole instrucciones y ejemplos de la vida real de lo que debe hacer. Como lo describen Morris y Stone (Roberts, 1998: 16), los objetivos no se definen como competencias o desempeños precisos, son implícitos y en muchos casos dependen del docente experimentado. Como en este caso (en los programas de estudio de 1969 hasta 1980), es frecuente encontrar programas de formación docente de este paradigma didáctico que no explicitan objetivos. Es por ello que:

- los docentes informantes no recuerdan haber leído ni reflexionado sobre teoría didáctica.
- Los docentes informantes no pueden inferir ni explicitar principios didácticos del enfoque audiolingual que aprendieron.
- Los recuerdos de los informantes se refieren al modelo que veían en acción, a lo que hacía la docente, no a los principios didácticos de las clases que sustentaban lo que hacía la docente.
- La devolución que recibían es percibida de manera subjetiva, no encuentran que estuviera fundada en principios didácticos, sino sesgada por la opinión que creían que la docente tenía de ellos. No perciben la devolución como basada en el desempeño que tenían durante la cursada y las prácticas.
- Se observa una relación de poder muy marcada entre quien es el docente experimentado y el docente aprendiz, entre quien sabe y quien no sabe.

Este enfoque de formación es consistente con una cultura conservadora que valora la tradición y la antigüedad como una forma válida de formación docente.

Importancia de este período en la formación de docentes de Inglés. Nuestras conclusiones

Entendemos que el período estudiado deviene importante para el profesorado de Inglés centralmente porque marca dos hitos de gran relevancia para la carrera. Por un lado, se genera por primera vez una conciencia sobre la necesidad de un espacio pedagógico-didáctico en la formación de docentes de inglés que estaba ausente en momentos anteriores. En segundo lugar, los principios conductistas que guiaron la carrera desde su comienzo, se consolidan y completan acabadamente en una tradición eficientista durante este período. En el marco de esta tradición, se toma la escuela del estructuralismo inglés como el modelo para formar docentes, lo que impactará en períodos posteriores, en particular si consideramos que los docentes formados en ese momento, son quienes luego nutrirán al cuerpo docente del profesorado durante los próximos veinte y treinta años.⁹

El período estudiado aquí, parece romper con las incoherencias observadas en períodos anteriores. Por primera vez se establece un espacio en el que se reconoce la presencia de contenidos didácticos que habilitan a un docente al ejercicio profesional, con una teoría y práctica que responden a un modelo determinado, con programas de estudio cuya bibliografía se corresponde con los contenidos propuestos y con prácticas pedagógicas coherentes con esos programas de estudios. Asimismo, se constituye la figura del formador de docentes, con el rol de facultar a los alumnos al ejercicio de la docencia en determinado contexto social y cultural. El análisis de los programas de estudio existentes antes de 1969 muestra incoherencias evidentes entre los contenidos consignados y la bibliografía establecida, en muchos casos ni siquiera existe una correspondencia entre los mismos, y en otros casos, no se consigna bibliografía.

En síntesis, el análisis y triangulación de la información de los programas de estudio y entrevistas realizadas nos permite determinar que es en el período 1969-1985 en el que se establece explícitamente por primera vez en la carrera una teoría y práctica de la enseñanza del

⁹ Gran parte de los docentes de la carrera del profesorado que están en ejercicio aún hoy en las cátedras fueron formados en ese período.



inglés desde un enfoque de formación docente coherente con esa teoría y práctica de la enseñanza, que apunta al desarrollo de competencias para la tarea docente con un perfil determinado. En períodos anteriores, no es posible determinar unicidad de criterios entre teoría y práctica ni modelos de formación. El período 1969-1985 toma principios de corte conductista para fundamentar la enseñanza del inglés (en teoría y práctica) y la formación de docentes (en teoría y práctica). Estos principios pueden resumirse en:

- Una visión del sujeto como un sistema de input-output, es decir, que no considera los procesos internos que intervienen en el proceso de aprender ni las características personales de quien aprende.
- El desarrollo de la lengua por un lado y del conocimiento didáctico por otro se ven como determinados por condiciones puramente externas al sujeto, por el modelo al que están expuestos y que deben reproducir sin mediar ningún proceso interno de construcción que considere lo que el sujeto trae a la situación de enseñanza.
- Un sustento teórico de cómo se aprende la lengua y cómo se aprende a enseñar basado en ambos casos en los principios del conductismo y el empirismo, centrado en la repetición de patrones.

Sabemos que los enfoques conductistas en la enseñanza del inglés estaban declinando hacia los años setenta y que esa década es un período de cambios dramáticos a nivel global. Sin embargo, la permanencia de dicho enfoque de enseñanza no puede aislarse del contexto socio-histórico en el que ocurre. Es probable que haya sido «más seguro» enseñar desde este lugar en un contexto político complejo en el que los docentes universitarios eran perseguidos por los contenidos que daban. Enseñar a un futuro docente a ser operativo al trabajar en la clase de inglés con aspectos formales de la lengua, era sin dudas bastante menos comprometido que enseñar la lengua de manera reflexiva en un contexto de uso, con destinatarios y propósitos comunicativos. Es probable además que se respondiera a la oferta editorial del momento, fuertemente sesgada por los enfoques audiolinguales y obedeciendo a una visión instrumental del inglés que es coincidente con los principios que guiaron la creación de la carrera. Sabemos que la planificación de la enseñanza centrada en la oferta editorial es un aspecto que ha sido y sigue siendo uno de los

problemas prioritarios de la enseñanza del inglés en la escuela¹⁰ y responde ideológicamente en gran medida a la racionalidad técnica (Apple, 1997) que se consolida en este período tomando elementos de la tradición eficientista. Lo que no cabe dudas es que el enfoque de la cátedra estaba fundado en marcos teóricos y que lo que ocurrió en ese período fue de vital importancia para establecer un campo didáctico y para consolidar esa tradición eficientista.

El período 1969-1985 fue indudablemente un momento de grandes avatares institucionales en términos políticos, sociales y teóricos. Las tensiones que se establecieron entre las tradiciones existentes y nuevas corrientes teóricas, que planteaban cambios sustanciales en la forma de concebir la enseñanza del inglés y la formación docente dentro y fuera del país, en un período de inestabilidad política y social, resultan de particular interés para comprender la complejidad del proceso de cambios en la formación de docentes de inglés en un contexto latinoamericano.

Entendemos que analizar las formas en las que ciertas configuraciones de pensamiento y acción se sostuvieron y consolidaron en este período en la FaHCE, sabiendo el nivel de inserción que los egresados de ese momento histórico tuvieron en otras instituciones formadoras del país y en la misma Facultad, nos permite ampliar nuestra mirada respecto de las matrices de pensamiento que sustentan ciertas prácticas de los docentes de inglés aún hoy y reflexionar sobre los motivos por los cuales otras tendencias no han encontrado «suelo fértil» en la Facultad.

En síntesis, creemos que comprender cuáles son esas matrices de pensamiento, nos permite reflexionar críticamente sobre nuestro propio accionar en la formación de docentes de inglés en la actualidad y nos permite crear las condiciones para formar a las nuevas generaciones desde posiciones superadoras.

¹⁰ Tal como se establece en el listado de problemas prioritarios de la enseñanza del inglés en Provincia de Buenos Aires-DGCE difundido por la Dirección de Capacitación y Educación Superior en 2006.

Bibliografía

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Breen, M. (1987). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design». *Language Teaching* vol, 1. 20. 2: 81-92.
- Breen, M. (1987). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design». *Language Teaching*, 2.
- Canagarajah, A. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP.
- Crystal, D. (2001). «Twenty first century English». *IATEFL*. Kent: IATEFL publications 137-154.
- Da Silva, T. (1998). «Educación poscrítica, currículum y formación docente». En *La Formación Docente. Cultura, escuela y Política*. Debates y Experiencias. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Davini, M. C. (1996). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Finocchio, S. y Ginestet, M., Legarralde, M., Marcantonio, F. y Stagno, L. (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Griffiths, R. (1977). «The Emergence of a Cognitive Perspective in Microteaching». En *Educational Studies* 3 (3), 191-7.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: OUP.
- Kachru, B. (1984). «The alchemy of English. Social and functional power of non-native varieties». En Chervis, K., Schulz, M. y W. O'Barr (eds). *Language and Power*. Londres: Sage.
- Kachru, B. (ed). (1992). *The Other Tongue. English across Cultures*. Illinois: University of Illinois Press.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: OUP.
- Larsen Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP

- Littlewood, W. (1991). «Curriculum Design». En Bowers, R. y Brumfit, C. *Applied Linguistics and Language Teaching*. Londres: Macmillan and The British Council: 11-22.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: OUP.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Londres: LEA.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
- Quirk, R. y Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. Londres: Longman.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. Londres: Arnold.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Tann, S. (1993). «Eliciting student teachers' personal theories». En Calderhead, J. y Gates, P. (eds). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Londres: Falmer Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge: CUP.
- White, R. (1988). *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: OUP.
- (1998). «The ownership of English». En Zamel, V. y Spack, R. (eds). *Negotiating Academic Literacies*. Mahwah: Erlbaum: 237-48.
- Brumfit, C. y Johnson, K. (eds). (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Halliday, M. y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching- An Introduction*. Cambridge: CUP.

DATOS DE LOS AUTORES

Julia Silber

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Pedagogía II (UNLP), de la especialización en «Prácticas, medios y ámbitos educativo-comunicacionales», Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), de la especialización en Docencia Universitaria (UNLP) y de la maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Directora del Proyecto de Investigación «Memorias, identidades, comunidades y prácticas en el nivel superior. La formación de docentes en la ciudad de La Plata».

Mónica Paso

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Pedagogía, UNLP, de la especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Codirectora del Proyecto de Investigación «Memorias, identidades, comunidades y prácticas en el nivel superior. La formación de docentes en la ciudad de La Plata».

María Luciana Garatte

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO). Profesora de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becaria de Doctorado del CONICET con sede en la Universidad Nacional de Quilmes. Asesora pedagógica en la Facultad de Ciencias y Agrarias y Forestales (UNLP).

Marina Barcia

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Prácticas de la Enseñanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y en Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de La Plata.

María Gabriela Hernando

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue). Profesora de Diseño y Planeamiento del Currículum del Profesorado en Comunicación Social, UNLP, de Pedagogía II y Prácticas de la Enseñanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora en Institutos de Formación Docente de La Plata.

María Esther Elías

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP), master of Arts, orientación en fundamentos sociales de la educación, *Eastern Michigan University*, Ypsilanti, Michigan (U.S.A). Profesora de Fundamentos de la Educación y de Formación Permanente de Educadores, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Patricia Belardinelli

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Asesora docente de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Silvana Barboni

Profesora en Lengua y Literatura Inglesa, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, University of Reading (Reino Unido). Profesora de Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa I y de Dicción Inglesa I. Coordinadora del Programa Provincial de Lenguas Extranjeras de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Paula Citarella

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante de Pedagogía II y de Fundamentos de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora del Taller de Proyectos y Prácticas Pre-profesionales de la UNLa.

Maximiliano Fava

Profesor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante de Pedagogía II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Integrante de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP).

María Noelia García Clúa

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Vice directora de la Escuela Primaria Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de julio de 2011.

El presente libro propone difundir los resultados de una investigación sobre la formación pedagógica en algunos profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre los años sesenta y los noventa del siglo xx.

Los capítulos que componen este volumen abordan aspectos vinculados con la relación entre las políticas públicas y la formación de profesores en períodos particulares, tendencias pedagógicas y grupos académicos que definieron las sucesivas reformas de planes de estudios; espacio curricular asignado a las prácticas de la enseñanza; e impronta que han tenido las distintas versiones de las pedagogías tecnocráticas en el conjunto de los profesorado estudiados.

Los diversos focos de análisis han posibilitado formular nuevos y múltiples interrogantes acerca de cómo se despliegan las políticas, tendencias y prácticas formativas ayer y hoy en contextos específicos.

ISBN: 978-950-34-0737-0

castend nación