

## CAPÍTULO 4

# CIENCIA Y PENITENCIA: DICTADURA, PEDAGOGÍAS RESTRICATIVAS Y FORMACIÓN DE PEDAGOGOS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA<sup>1</sup>

*Myriam Southwell*

A «Pinocho» Southwell, desaparecido el 7 de diciembre de 1976.  
A la mano tibia de mi papá, en el largo camino desde los suburbios hasta  
la escuela primaria de la UNLP.

### 1. Introducción

Como es analizado habitualmente, el proceso autoritario que vivió la Argentina con la dictadura militar de 1976-1983, autodenominado «proceso

---

<sup>1</sup> Quiero agradecer a algunas personas que han colaborado con este trabajo. A José «Maco» Tamarit que aportó sus recuerdos, los muy buenos y los muy amargos; a Martín Legarralde que realizó la entrevista con Julia Silber (fallecida); a la atenta y sugerente lectura de Carolina Kaufmann y a los compañeros graduados de la UNLP, que aportaron muchísimos recuerdos cotidianos de épocas difíciles, en particular a Viviana Seoane.

de reorganización nacional» (en adelante P.R.N.) fue el más cruento de la historia argentina. Esa dictadura fue un punto de inflexión en muchas dimensiones de lo social: fue el momento en que el terrorismo de estado adquirió su máxima expresión luego de diversas experiencias en las que se había instalado el uso ilegítimo de la fuerza estatal, fue también una expresión extrema de la violencia política, la clausura de una enorme cantidad de movimientos, fenómenos y expresiones sociales de diversa índole. Esta caracterización como punto de inflexión es también muy clara en el ámbito educacional. En ese sentido, se observó una profunda transformación en el discurso que sostuvo a las instituciones educativas durante la intervención dictatorial, por eso partiremos de entender a la dictadura como una dislocación del sistema de significaciones previas (Southwell, 2002). Desde ese punto de partida, el propósito de este capítulo será explorar brevemente el campo pedagógico universitario platense previo a la dictadura militar, y luego avanzaremos en el análisis de los aspectos de la formación de pedagogos sobre los que intervino el régimen en la U.N.L.P. para dismantelar esas expresiones pedagógicas del '70. De este modo, nos situaremos en un lugar de interpretación que lea las políticas impulsadas en el período previo y durante el P.R.N. en diálogo con las tradiciones en esa histórica carrera de ciencias de la educación; es decir, pondremos énfasis en el modo en que los debates previos a la dictadura, y las prescripciones del régimen y su política de prohibición fue actuada en esa institución particular a la luz de su historia y su dinámica institucional. Para ello hemos analizado lo que la pedagogía universitaria dice sobre sí misma en sus textos, es decir la construcción discursiva que se presenta en los currículos, los programas docentes, las publicaciones universitarias, y otros documentos de trabajo.

Nos detendremos brevemente en una caracterización de la dictadura, para luego analizar qué cosas fueron las que el régimen intentó desactivar.

## **2. Políticas de prohibición y orden con olvido<sup>2</sup>**

Un punto de partida para el análisis es la situación de crisis hegemónica de esa época, es decir, la crisis de gobernabilidad que había comenzado en los años previos a 1976<sup>3</sup>. La legitimidad del régimen militar emergió

<sup>2</sup> Este apartado se basa en mi investigación doctoral realizada entre 1998 y 2001 en Inglaterra, por eso el sistema de citas muestran una predominancia de la producción de la década del 90 situada en las redes de producción anglosajona.

<sup>3</sup> Como resultado de la caótica situación en el país, las referencias colectivas y las identidades habían sido menoscabadas y las imágenes de horizontes futuros, erosionados. El

del funcionamiento particular del sistema político Argentino, en el que las fuerzas armadas fueron el principal elemento disponible en el tejido político del poder<sup>4</sup>. El discurso militar de «un nuevo orden» fue entonces adoptado como una alternativa creíble para la crisis generalizada, un discurso defensor de la comunidad y garante de la sobrevivencia, que se presentaba a sí mismo como un evento fundacional, ofreciendo un principio de inteligibilidad para la dislocación de viejas formas de representación. El régimen respondió a la crisis orgánica con la cultura del miedo (Corradi, Fagen & Garretton, 1992). Así, el régimen se apropió del poder constitucional, invocando una situación de emergencia y cuyo propósito era el de alcanzar «un nuevo orden».

Los principales ejes de política del P.R.N. fueron orientados a la desarticulación de las funciones intervencionistas del Estado para imponer un concepción más liberal y el retorno de tradicionales formas de organización social, anteriores al modelo de Estado de Bienestar. Allí, el Estado comenzó el abandono de su rol intervencionista (restringiéndose al control ideológico) y de garante del bienestar para la población (Quiroga, 1994). Diversos análisis marcan que el proyecto del P.R.N. no fue una estrategia de elaboración coherente, sino el efecto de poder resultante de un proceso social reactivo. Existió un intento de homogeneizar la sociedad en circunstancias favorables a la unificación de intereses sectoriales (Villareal, 1987).

La «guerra contra la subversión» se convirtió en la verdadera fundación de la organización del P.R.N. como una sociedad cerrada bajo la amenaza de su enemigo (Zac, 1995). Sin embargo, en la situación descrita, no sólo la corporación militar, sino también muchos sectores de la sociedad formaron parte. En cierto modo, la Argentina de esos días se convirtió en una sociedad donde buena parte de ella se «patrullaba a sí misma» y, de ese modo, la cultura autoritaria infiltró todos los elementos de la vida cotidiana. En ese sentido, hubo grupos que aceptaron la alternativa «mágica» de orden que el régimen propuso y, así, en la confluencia de estos aspectos con el miedo, existió no sólo un gobierno despótico, sino también una sociedad autoritaria (O'Donnell, 1984). En este sentido, el proyecto de re-socialización funcionó como una cortina de miedo fomentando la obediencia y el silencio.

---

país, también tenía una importante crisis económica junto con la imposibilidad política de dar un ordenamiento a la sociedad, y en esas condiciones, el Estado fue incapaz de evitar la profunda vivencia de la disolución social.

<sup>4</sup> Marcelo Cavarozzi (1992) ha planteado que el poder político fue ocupado por el poder militar e importantes sectores financieros; el sindicalismo perdió la influencia que habían tenido en el gobierno anterior (el tercer gobierno peronista), aunque, una parte del sindicalismo hizo un acuerdo con el régimen militar.

Lilian Zac (1995) argumenta que la difusión del miedo estuvo orientada a generar vigilancia policíaca y disuadir a los sujetos de cualquier cosa que no fuera la «conducta correcta» (silencio y obediencia). Juan Corradi (1992) sostiene que una «inercia del miedo» fue una paradójica forma de acción que permite entender por qué la gente participó en el mantenimiento de las condiciones de su propia opresión. La ambigüedad dada por el silencio representó un terreno de condena y sospecha, al mismo tiempo, en diferentes combinaciones y diferentes lugares.

La metáfora de la «sociedad enferma» (Delich, 1983), la fantasía de restitución de una «grandeza original» y «valores esenciales»<sup>5</sup>, fueron elementos notorios del escenario dictatorial. Con el propósito de reprimir a la «sociedad enferma», el Estado accionó a través de dos expresiones: una dimensión clandestina y terrorista, practicando una represión sin personas responsables visibles; la otra, una dimensión pública apoyada por un orden jurídico impuesto por el régimen mismo (Delich, 1986). Esta notoria contradicción entre la legalidad e ilegalidad fue evidente a lo largo de todo el período y estaba aún con vida cuando terminó el régimen militar<sup>6</sup>. Las fuerzas armadas se autoposicionaron en un rol de exterioridad a la sociedad, como arribando desde afuera, desde una apariencia extra-política de «servir y salvar al país». Este modo de proceder implicó un desvanecimiento de una verdadera distinción entre guerra y ley. Esta percepción dio mayor fuerza a la producción de ciertas «acciones ejemplificadoras» tal como el secuestro de dirigentes y delegados, o la ejecución de personas en las calles. Zac señala que esta estrategia de terror omnipresente se evidenció también en diversas áreas de la vida social: establecimientos educacionales, eventos policiales y también otros aspectos de la vida social como partidos de fútbol.

El orden se convirtió en una idea organizadora, fundamentalmente para aquellos que participaron activa o pasivamente del régimen; así, la oposición

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, el Ministro de Educación Juan Llerena Amadeo, planteaba en un discurso que uno de los propósitos del P.R.N. fue la restitución de los valores esenciales que eran el principio fundamental y la conducción integral del Estado, «...enfaticando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia imprescindible para reconstruir el contenido y la imagen de la Nación». También estableció la necesidad de hacer evidentes 'la vigencia de valores sustentados por nuestra nacionalidad' e 'impulsar un nuevo ciclo de desarrollo integral, político, social, económico, sustentado en los dos pilares inmovibles de nuestra nacionalidad: la concepción cristiana de la vida y las tradiciones de nuestra cultura» (Discurso del Ministro Llerena Amadeo. 27/8/80).

<sup>6</sup> Tal como ha sido analizado por Zac (1995), el P.R.N. fue inicialmente un intento de refundar una Argentina y construyó nuevas reglas, nuevas identidades y nuevas interpretaciones de la historia.

orden-caos prevaleció en las definiciones ideológicas del comienzo de la intervención autoritaria. Zac (1995) ha mostrado que este nuevo universo discursivo fue construido alrededor de algunas lógicas, principalmente: seguridad, ley y mercado. Orden-como-seguridad fue la interpretación predominante; la «guerra» misma constituyó el principio de lectura de una relativa totalidad. Esto generó, en cada terreno, diversas matrices de identificación, subjectividades y jerarquías. El orden ocupó un rol articulador en todas las propuestas educacionales, así como para otras dimensiones sociales; el re-establecimiento de un «orden perdido» fue la principal idea del discurso educacional del régimen. Los autores de éste fueron no sólo militares, sino también intelectuales civiles pertenecientes al terreno educacional.

Durante el período de 1976-1982, la educación fue un área de gobierno muy inestable, y esta inestabilidad tuvo una clara influencia en los objetivos pedagógicos, que fueron unificados en torno a la pretensión de un orden conservador. Ciertamente, no podemos observar un proyecto educacional estructurado más allá de la idea de la represión de la situación previa. Seis Ministros de educación en seis años dirigieron diferentes políticas<sup>7</sup>. La concepción pedagógica de la intervención militar fue una contradictoria articulación entre valores trascendentes individuales ligados a la impronta del nacionalismo católico y la preocupación acerca del orden. De acuerdo con la interpretación de régimen, la situación hasta 1976 había sido un proceso de desintegración social y crisis espiritual. En este sentido el Ministro Llerena Amadeo expresaba «es necesario desplegar una contrainsurgencia para detener la agresión marxista entre los maestros, intelectuales, medios de comunicación, etc.», así como también que «la educación debe defender los valores tradicionales de la Patria, acechada por la amenaza que sufren la moral y la cultura argentinas»<sup>8</sup>. Asimismo, el documento «Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo» del Ministerio de Planeamiento (cuyo Ministro era Díaz Bessone), uno de los principales documentos prescriptivos del régimen, enfatizaba: «En nuestro país podemos hablar de guerra, enemigos, subversión, infiltración, todos términos que eran infrecuentes en la historia argentina contemporánea, y, particularmente, en áreas tales como la educación y la cultura; pero esta es

---

<sup>7</sup> Ricardo P. Bruera, Juan J. Catalán, Juan Llerena Amadeo y Albano Harguindeguy en una primera etapa; y Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo, en la última etapa del régimen.

<sup>8</sup> Discurso de Ministro Llerena Amadeo en el *Acto de Clausura de la I Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación*, en CFI, CNDIE, Buenos Aires 1980.

una cruda realidad y debemos asumir y confrontarla con crudeza y valentía.» El propósito de reconocer a los «enemigos de la patria» constituyó un elemento para luchar contra «aquellos que amenazan la esencia de nuestra nacionalidad», «los educadores debe ser guardianes de nuestra soberanía ideológica»<sup>9</sup>. Expresiones como ésta fueron incorporadas como parte de los enunciados con que cotidianamente el régimen militar intentó modelar el ámbito educacional<sup>10</sup>.

Vinculado con esta búsqueda de mecanismos de control y por el fuerte énfasis en la dimensión individual (que se expresó también en la amplia difusión de la educación personalizada como principal idea pedagógica del régimen), el proyecto educacional militar puso significativo acento en la formación docente, área en la cual se puso un fuerte énfasis a través de las prescripciones formuladas por el régimen<sup>11</sup>. Los docentes debían ser agentes de reproducción de los principios del P.R.N.; ellos debían actuar como una garantía ideológica para «re-moralizar a la sociedad argentina» (Kaufmann & Doval, 1997).

En suma, el proceso militar significó –tal como han sido analizadas por diversos autores– la nueva instalación de una política educativa elitista, orientada por el «eficientismo» el principio de subsidiariedad del Estado<sup>12</sup>, «privatización autoritaria» (Oszlak, 1984), fragmentación y atomización (Gómez Viola, 1984) y la apatía y desconfianza en las instituciones del Estado y el avance y fortalecimiento de la corporación eclesiástica que se transformó en un empresario educativo de gran poder. La certeza acerca de la naturaleza privada del proceso educacional –en tanto problema individual– estaba expandiéndose, reemplazando el estado tradicional como garantía sobre el servicio educacional (Braslavsky, 1989).

La expansión educacional y la movilidad social de las clases más desfavorecidas a través de la educación había sido un importante componente del pacto democrático en América Latina, y Argentina en particular (Torres

---

<sup>9</sup> Ministerio de Planeamiento. (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires, pp. 59, 5, 6.

<sup>10</sup> En la Universidad de Buenos Aires, el nuevo decano de la Facultad de Filosofía y Letras, el religioso Sánchez Abelenda, entró con un incienso por los pasillos de la Facultad, para «erradicar los espíritus de Freud, Marx y Piaget». Vásquez S. *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires Informe de Investigación del Proyecto APPEAL/Argentina*, Buenos Aires, 1988.

<sup>11</sup> *Memoria sintética de la labor realizada durante el período 1976-1981* presentada por el Ministro de Educación, Juan Llerena Amadeo. 9/3/1981.

<sup>12</sup> Se entiende por política de subsidiariedad del Estado, aquella en la que este debía otorgar sumas (subsidios) a los establecimientos particulares para que cumplieran funciones educativas.

& Puiggrós, 1997). A lo largo de toda la historia educacional argentina, el sistema educacional había sido considerado un proyecto colectivo y una responsabilidad social; este concepto se quebró como resultado de las crisis durante los años 1960's y 1970's y la intervención autoritaria. Podría decirse en pocas palabras que el P.R.N., desmontó las tradicionales articulaciones entre educación y desarrollo.

En el caso particular de la formación de pedagogos en la Universidad nacional de La Plata, ¿qué es lo que era necesario reprimir y que no –desde el punto de vista del régimen– en la U.N.L.P.?

### **3. El espacio pedagógico platense en los años de 1970s**

Durante la modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX, hubo una expansión de los sistemas de educación formal, así como una explosión de la demanda generalizada, que repercutió en la transformación de todos los niveles educativos y «ensanchó» enormemente la oferta. Sin lugar a dudas, las políticas de la región cargaron de sentidos particulares y diversos al significante «modernización». El desarrollismo, luego del importante impacto que había alcanzado el desarrollismo, comenzó a profundizar su dimensión más economicista en desmedro de aquellas más ligadas a la integración social, hacia fines de los '60 y principios del '70<sup>13</sup>. Sin lugar a duda, para Argentina esto estuvo particularmente relacionado con la creciente ola de autoritarismo, arbitrariedad e inestabilidad institucional del período que va de golpe de Estado de 1955 a la dictadura de 1976. De este modo, la intelectualidad argentina entró en diálogo –no sin resistencias ni dificultades– con las vertientes más economicistas del paradigma desarrollista, en un contexto en el cual las características de la hegemonía estadounidense en América, la modalidad de pautar los pasos para el desarrollo, y el dominio de la escena política por parte de los sectores más autoritarios, se anudaron alrededor de un tipo de práctica: la prescripción. Esta práctica ha interpelado históricamente a la pedagogía, más que a ningún otro campo disciplinar.

Dentro del espacio pedagógico se gestaban concepciones diversas y la tensión entre desarrollo y autoritarismo tomó forma pedagógica. Así, se fueron consolidando posiciones antagónicas entre aquellos que habían

---

<sup>13</sup> En otro trabajo (Southwell, 1998) hemos explorado la hipótesis de que la psicología experimental positivista tuvo su «relevo» en la psicología experimental conductista de raíz norteamericana, en la UNLP.

compartido elementos del desarrollismo. Sin desconocer la pluralidad de sentidos que habitaban el campo pedagógico por aquellos años, vamos a detenernos en las expresiones que más se vincularon con el desarrollismo: tanto aquellos que entendieron que el desarrollismo pedagógico era un epifenómeno de la economía, y se accedía a él a través de la planificación (a los que hemos llamado tecnocráticos) (Southwell, 1997), como aquellos que se posicionaban en el modo óptimo de desarrollar el espíritu del educando o del sujeto pueblo, y cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras del estilo de la desarrollada por Paulo Freire, la función reparadora que la educación podía realizar y la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo por un lado; y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia, y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo societal. Sin lugar a dudas, existieron una pluralidad de matices en esta síntesis que estamos presentando, pero desenhebrarla implicaría mucho más espacio del que aquí disponemos<sup>14</sup>. Así, en este apartado nos vamos a ocupar de la caracterización de tres tendencias fundamentales que permitirían cartografiar el espacio pedagógico platense en los años 70s: el tecnocratismo, la pedagogía espiritualista vinculada al humanismo, que estableció diálogos con las expresiones del nacionalismo popular y la izquierda nacional, y por último expresiones más radicalizadas, que aun partiendo de perspectivas funcionalistas incorporaban las reflexiones del marxismo y del crítico-reproductivismo. De alguna manera se podría entender para el caso argentino, que las diferentes posiciones pedagógicas del período, tenían como interlocutor principal al desarrollismo, por lo tanto este funcionó como una frontera en referencia a la cual se definían diferentes identidades, tanto dentro como fuera de ella<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> José Tamarit nos ilustraba el clima de discusión del siguiente modo: «Cirigliano es el primero que, a mi juicio, incorporó elementos del desarrollismo pedagógico. Era nuestro profesor de Filosofía de la Educación y nosotros le discutíamos desde la pedagogía tradicional. Él era 'realista', que era una de las características del desarrollismo, y él nos graficaba partiendo desde la base de las actividades pedagógicas hasta los objetivos. ¿Y quién definía los objetivos?, la sociedad decía él, y nosotros –con esa mezcla de posicionamientos políticos– le decíamos, no, los objetivos de la educación los dan los pedagogos» (Entrevista realizada en agosto de 2002).

<sup>15</sup> Cabe recordar la importancia de entender la incorporación de ciertas corrientes de pensamiento en el contexto particular de la matriz de traducción que tenía el campo intelectual argentino; valga esta aclaración fundamentalmente acerca de que el crítico-reproductivismo en

Una preocupación más, atravesaba los debates de unos y otros en el campo intelectual pedagógico: la tarea, la modalidad y la función que debía cumplir la producción académica en ciencias de la educación. Indudablemente la U.N.L.P. era un sitio propicio para observar estas tensiones que estamos describiendo: un lugar donde debatían Ricardo Nassif, Norberto Fernandez Lamarra, Juan Carlos Tedesco, Américo Ghioldi, Guillermo Savloff, Alfredo Pucciarelli, Berta Perelstein de Braslavsky, José María Lunazzi, entre otros.

## 1. *Formulaciones tecnocráticas*

El debate al que estamos haciendo referencia expresaba concepciones epistemológicas diferentes. El pensamiento tecnocrático-desarrollista sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter «científico»<sup>16</sup>. Ello generó el conocido proceso de difusión de «enlatados educativos» y dispositivos de aprendizaje «bajo condiciones controladas». Una tendencia de estas características tuvo especial impacto en la formación de pedagogos en La Plata, ya que la matriz fundacional de esa Universidad y esa Facultad estuvieron estrechamente ligados al desarrollo de la psicología experimental positivista<sup>17</sup>.

Así se expresaba en el documento curricular de 1970, la presencia de la pedagogía tecnocratista:

Fundamentos del nuevo Plan de Estudios: (existe) la necesidad de modificar la tendencia actual de la carrera que pone énfasis en la formación de profesores en Ciencias de la Educación por la de especialistas para el desempeño de funciones técnicas y académicas que requiere la reforma y

---

el escenario mundial, no tenía como interlocutor fundamental al desarrollismo, sin embargo, sí fue de este modo en el caso argentino.

<sup>16</sup> «Empieza a tener influencia el tecnicismo pedagógico, en el plan (de estudios de 19)70, se establecen materias como administración de la educación, y orientaciones como la de planificación y administración...hubo una apertura por un lado al tecnicismo y por otro lado también a nuevos temas que empezaban a aparecer a nivel internacional como 'dinámica de grupos', 'educación permanente', la influencia de los organismos internacionales, tipo UNESCO, el problema del analfabetismo, campañas de alfabetización, etc.» (Entrevista a Julia Silber, quien fuera graduada reciente y docente en la etapa que estamos describiendo, 2000).

<sup>17</sup> Nos hemos explayado (Southwell, 1997) en extenso sobre este punto planteando como este origen tuvo una enorme influencia en la presencia de ciertas expresiones de la psicología a lo largo de toda la historia de la carrera.

modernización del sistema educativo argentino; para ello se considera más adecuada la utilización de Licenciados en Ciencias de la Educación, ya que favorece la mayor percepción interna y externa de este nuevo enfoque<sup>18</sup>.

Esa propuesta curricular incorporaba a la planificación de la educación como un importante eje de la formación (ver anexo con el detalle de los planes de estudios del período que estamos analizando).

Una persona que implicó una ruptura en la carrera fue (Norberto) Fernández Lamarra, cuando en el año '70 aparece con el tema de la vinculación universidad – empresas. Para nosotros era una mala palabra. Tan mala palabra que en ese momento se produce un agrupamiento de los tres claustros, estudiantes, graduados y profesores contra esa propuesta<sup>19</sup>.

José Tamarit nos agrega la información acerca de esa situación:

Fernández Lamarra había integrado el equipo técnico del Ministro Pérez Guilhou junto con G. Cirigliano, A. Salonia y E. Mignone, entre otros, durante el gobierno de Onganía. Ellos habían armado la propuesta de reforma de Pérez Guilhou, y reivindicaban a Saavedra Lamas como el antecedente de la reforma que ellos proponían. La reforma finalmente fracasó y en la Facultad de Humanidades hubo una enorme movilización en contra de ella. En ese contexto, los estudiantes pidieron una cátedra paralela porque no querían cursar con F. Lamarra, y nosotros la armamos. Además los estudiantes le hicieron a Lamarra una especie de 'juicio académico estudiantil'. Por eso, el surgimiento de la cátedra paralela fue más político que académico, por su colaboración con la dictadura de Onganía<sup>20</sup>.

De este modo, dentro de las discusiones curriculares platenses se instalaba fuertemente una pedagogía funcional al economicismo desarrollista, así como un posicionamiento, por ejemplo vinculado a la psicopedagogía con base en la psicología norteamericana, y propuestas del estilo de la máquina de enseñar. Esta propuesta recibió la adhesión de distintas posiciones, hijas del desarrollismo.

El *funcionalismo*, como concepción sociológica en la base de las corrientes desarrollistas y tecnocráticas, se estructuró fundamentalmente alrededor de las ideas de progreso, el crecimiento sin límites, la posibilidad de creación de una ingeniería social (Horowitz, 1992). Vinculado a esa concepción, el

---

<sup>18</sup> Plan de Estudios de 1970, aprobado por el Sr. Presidente de la Universidad, en uso de atribuciones conferidas por artículo 172 del Estatuto, el 17 de octubre de 1969.

<sup>19</sup> Entrevista con J. Silber.

<sup>20</sup> Entrevista con J. Tamarit.

*desarrollismo* construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso, movilidad social. Apoyado en la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites, conservó una dimensión teleológica acerca de la actividad social, en general, y educativa en particular. En ese marco, el desarrollo estuvo compuesto de un fuerte sentido de integralidad, el planeamiento quedaba justificado como herramienta indispensable para el desarrollo. El *tecnocratismo* se centró en un sentido de desarrollo, movilidad y cambio más restringidos, posicionado en el control a través de la planificación, que operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. De esta manera lo caracterizó Norberto Fernández Lamarra:

...éramos bastante tecnocráticos, creíamos que con la técnica se iban a producir los cambios. No teníamos una ideología desarrollista pero si una gran fe en lo tecnocrático". "...el enfoque de CONADE no era típicamente desarrollista porque nosotros no lo éramos... pensábamos la planificación como denuncia social<sup>21</sup>.

En esta perspectiva, las categorías progreso y desarrollo perdieron el lugar de centralidad que habían ocupado en el pensamiento desarrollista y, en su lugar, el planeamiento, la programación y el control para la eficiencia pretendían postularse en contraposición con un discurso altamente ideologizado.

## 2. Ciencias de la educación y Universidad del Pueblo

En los primeros años de la década del '70 existió también un importante movimiento relacionado con la revisión del campo pedagógico, que se expresó en evaluaciones, revisiones, y recomendaciones sobre la formación universitaria en ciencias de la educación. Se produjeron una serie de encuentros que tuvieron este tema como eje central y produjeron una serie de documentos de discusión referidos a este problema. A continuación, nos referiremos sucintamente a tres de estos textos, que ponen a la U.N.L.P. en el contexto de diálogo con otras universidades.

El documento elaborado por la Universidad Nacional de Tucumán en 1973 (Gramajo & Yapur, 1974) «Lineamientos para un replanteo de la

---

<sup>21</sup> Entrevista a Norberto Fernández Lamarra en el marco del Seminario *Problemas Metodológicos de la Investigación Histórica*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.

estructura, objetivos y funciones del departamento y la carrera de ciencias de la educación» formulaba un análisis que partía de la explicitación de la situación de subdesarrollo y dependencia en la que se encontraba el país, y expresa detalladamente las categorías de análisis de las teorías de la reproducción, en el ámbito educacional. La expresión del aparato escolar como mecanismo de reproducción ampliada de la ideología dominante y como instrumento de selección y reproducción continua del sistema. Vinculado con ello, planteaba la necesidad de fortalecer la dimensión pedagógica de la Reconstrucción Nacional como paso previo a la constitución del socialismo nacional. En este marco, se hacía necesario un reordenamiento y transformación de la producción y distribución de la cultura. Acerca de la formación en ciencias de la educación, cuestionaba su estructura y funcionamiento por desvincularse de la «realidad educacional» y responder a la «estructura capitalista dependiente»; por ello sostenía la necesidad de «reelaboración del discurso pedagógico». Todo el documento se encontraba poblado de la racionalidad iluminista, con elementos de un optimismo pedagógico y fuertes referencias espirituales. Poseía una visión esencialista, casi «topológica» de lo popular, se planteaba la necesidad de hablar «desde» el pueblo, como un lugar esencial que definía per se la pertinencia a una problemática del pueblo. Esto era también un punto de articulación muy fuerte con el espiritualismo pedagógico. El pueblo era entendido como un agente «natural»<sup>22</sup>. Sin embargo, luego de los diagnósticos críticos, al avanzar

---

<sup>22</sup> El enunciado del «Espíritu del pueblo», encarnaba una idea de la trascendencia, que remitía a la reincorporación de ciertos elementos preexistentes de la identidad nacional. Estas concepciones esencialistas de la voz del pueblo, eran retomados de las elaboraciones que venía desarrollando algunos intelectuales ligados al peronismo desde la década de 1950, en vinculación con el espiritualismo laico. El proyecto que estaba siendo enunciado era el de expandir una idea pedagógica diferente a la de la «oligarquía». En ocasiones, al interior del discurso del nacionalismo popular la matriz de análisis social seguía siendo aquella que dividía a la sociedad en civilización o barbarie, sólo que se invertía la carga valorativa dada a los polos de esa antinomia, y era el otro extremo de la dicotomía el que se naturalizaba como expresión esencial de valores auténticos. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe han caracterizado lo que denomina *populismo* como un discurso cuya importancia está en sus articulaciones, más que en su contenido. Esta lógica de análisis busca explicar por qué cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, éstos van a tender a ser significantes vacíos por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. De ese modo, existen términos cuya significación no es fija porque están constantemente sometidos a una pluralidad de articulaciones hegemónicas, que los van vaciando de sentido. En el caso de la vacuidad de los términos políticos populistas, es justamente esa vacuidad lo que explica su influencia en la vida política. Mientras que si los términos fueran muy fijos —es decir que no habría ninguna lucha alrededor de ellos— carecerían de toda influencia social (Laclau & Mouffe, 1987).

sobre lo que constituye una propuesta de plan de estudios, la selección de áreas temáticas respondía a la misma racionalidad que presentaban –hasta ese momento– los planes de formación, estableciendo una división temática que no modificaba el recorrido de formación que ya poseía. Por otro lado, tal como se ve en el documento citado, el proyecto ya estaba definido «desde antes», era algo ya dado y preexistente: era cristiano y humanista.

En el segundo documento *El campo de la educación en la Universidad del pueblo*<sup>23</sup>, de la Universidad Nacional de Cuyo, se destacaba una apelación a la Universidad como parte de un proceso de liberación nacional, una definición de la cultura como realidad dinámica, que debía tener su seno en el pueblo. Realizaba una permanente referencia a «la realidad» como lugar esencial, como fuente y destino del saber a enseñar. Asimismo pareció apoyarse en la antropología filosófica que puso en escena el espiritualismo, afirmando que el educador era *fundamentalmente* «un sujeto que se comunica con otros sujetos»<sup>24</sup>.

Asimismo, esta particular configuración significativa permitía articular el tercermundismo, propio de la época analizada, a la «cuestión nacional» argentina. Adriana Puiggrós ha caracterizado, el discurso peronista de izquierda como un complejo que «...contenía teología de la liberación, teorías sobre lo nacional popular y social cristianismo. Pero no había resuelto la cuestión del laicismo y abría un espectro de definiciones sobre el significante democracia» (Puiggrós, 1997, p. 83).

Así, las expresiones pedagógicas de las primeras décadas del '70, estuvieron preocupados por desarrollar un sistema educativo inclusivo. Para algunos en una vertiente humanista y reformista, para otros en una vertiente más ligada a las tradiciones nacionalistas. A nadie se escapaba la serie de disfuncionalidades que el sistema presentaba, y para buena parte de los pedagogos de la época, una posibilidad de reconstrucción posible estaba basada por la idea de la trascendencia que tanto había encarnado el debate educativo de los cincuenta años anteriores.

---

<sup>23</sup> «...Todo esto nos lleva a afirmar la siguiente conclusión fundamental: todo especialista en educación lo será realmente en la medida que sea primeramente educador. [...] la función del educador es una sola en esencia, por lo que todos los que se inician en la carrera docente tendrán los mismos derechos...» (Salomone & Salomone, 1974, pp. 48 y ss).

<sup>24</sup> El uso de la categoría de sujeto como reemplazo de la casi literal de la noción de persona, muestra que su lugar de enunciación era espiritualista y que, aunque el psicoanálisis había alcanzado ya cierta difusión, la categoría de sujeto utilizada era aún perteneciente al espiritualismo.

En un tercer documento, mucho más moderado en sus posiciones y en su adhesión al tercer gobierno peronista, el Grupo de Trabajo del Departamento de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. conformado por los docentes Agudo de Córscico M.C., Compagnucci E., Filipponi E., Gurini S. Guzner G., Malis G., Nassif R., Perelstein de Braslavsky B., Silber J., Tedesco J.C. y Pena de Lezcano M, elaboraron las «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación» (Agudo de Córscico et al. ,1974, Nº 11, pp. 55 a 58). El documento reflejaba las dificultades para alcanzar consensos; en él se formulaban afirmaciones y diagnósticos sumamente heterogéneos, con la expresión de postulados muy distintos y hasta contradictorios. También se referenciaba en lo que denominaba un proceso de liberación nacional, y ese era un factor político que –junto al desarrollo alcanzado por las disciplinas científicas– hacían necesario el impulso de una reforma en el campo de las ciencias de la educación.

Se reclamaba que se había producido un «...descenso del nivel científico de las carreras universitarias de ciencias de la educación» ligado a la «...carencia de un desenvolvimiento teórico riguroso de las disciplinas pedagógicas» a lo que entendía como causa de la instalación de tendencias «...cientificistas y tecnocráticas». Es así como llegaba a plantear la necesidad de una teoría pedagógica centrada en la liberación del hombre argentino, de «todo tipo de explotación». Propugnaba el desarrollo de la capacidad científica «...integra[da] en una praxis revolucionaria, inmersa en la realidad y alimentada por los intereses populares y nacionales» (Agudo de Córscico et al, 1974, Nº 12, 42 a 48). Además, en ese número se cuestionaba el «metodologicismo» y su pretendida neutralidad, en franca disidencia con la orientación que estaba privilegiando la U.N.L.P. Así, realizaba constantes referencias a la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas en el proyecto general de país. Asimismo, planteaba que los educadores necesitan una formación que combinara una «clara conciencia crítica, de una toma de posición frente a una sociedad clasista que hace clasista a la escuela, [con] un profundo conocimiento psicológico...».

Como lo hemos expuesto en otro trabajo, el espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático coexistían en el imaginario pedagógico de la época en una profunda imbricación (Southwell, 1997). Desde la visión funcionalista siempre se intentó captar a los diversos discursos pedagógicos populares y convertirlos a formas y contenidos universales. Tal vez era parte del recorrido necesario para permear otros discursos de mucha más persistencia en la historia educacional argentina.

Por otro lado, a diferencia del espiritualismo de las décadas de 1930-'40, en el momento que analizamos en este capítulo, hubo un fuerte hincapié en aspectos metodológicos: No se podía negar ni borrar la irrupción de la psicología conductista, la instrucción programada, la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa, aun cuando el acento estuviera puesto en una fundamentación centrada en la trascendencia del «espíritu del pueblo». Las propuestas parecían expresar una disociación positivista: en el conjunto de sus fundamentos, sus propósitos y sus funciones, expresaba aún los postulados espiritualistas; el paso siguiente era una cuidadosa desagregación de asignaturas o ejes de formación, separados unos de otros, con claras definiciones de sus alcances metodológicos o conceptuales.

La relación entre pedagogía y política fue un estandarte de esos años, contribuyó a generar un clima cultural que –muchas veces– en su entrada a las instituciones, no tuvo una traducción específicamente pedagógica. Pese al esfuerzo, probablemente no llegó a verse que la pretendida transformación económica y política de la sociedad se reflejara directamente propuestas educativas. Era un pensamiento de resistencia, de lucha, aunque no llegó a plasmarse en expresiones más masivas hasta 1973, antes de que fueran interrumpidas por el proceso militar. Así lo expresa un testimonio al que hemos tenido acceso:

En los '70s surgió una propuesta de plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación de los tres claustros que era una primera parte, porque no se alcanzó a hacer el plan de estudios propiamente, pero sí los fundamentos, era una especie de plan de transición al socialismo. Conforme al 'idealismo' al 'utopismo' practicante de la época, impulsado por el hecho de pensar que el socialismo estaba a la vuelta de la esquina, es decir, el socialismo se venía, entonces había que preparar un plan. Y esto se daba de bruces con el economicismo (Entrevista con Julia Silber).

La propuesta curricular para la carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P., partía de defender el acrecentamiento del poder popular que estaba significando el nuevo gobierno peronista<sup>25</sup>. A partir de ello, se planteaba como objetivos generales «...la apropiación por parte de las masas de los medios de producción y difusión del conocimiento y la cultura», «... la sustitución [de la cultura que la escuela estaba transmitiendo, por otra] cuyos sujetos [fueran] la Nación y el pueblo», así como la formación de educadores con

---

<sup>25</sup> Proyecto de Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. La Plata, 1973. Mimeo.

conciencia de su misión política. No dejaba de lado un cuestionamiento de la vinculación que estaba siendo establecida entre educación y economía, por lo que proponía superar conceptos como el de recursos humanos. El curriculum se organizaba mediante la realización de actividades en las orientaciones correspondientes, con un fuerte acento en la inserción en actividades comunitarias o similares, desde el momento inicial del ciclo formativo<sup>26</sup>.

Las articulaciones propias del campo discursivo universitario en los años '73 y '74 se ligaron de manera desigual y compleja a liberalismos laicos, marxismos y tendencias del nacionalismo popular. Las complejas expresiones político-pedagógicas de la primera mitad de los '70, parecían conformarse alrededor de discusiones entre sectores que llegaban al peronismo desde corrientes laicistas y de izquierda y otros que mantenían importantes lazos con la hegemonía eclesíastica y con la derecha. Aquella clásica concepción que confería un carácter misional a la educación, estaba implícita en los discursos de los sectores juveniles de los movimientos políticos de la época, que se volcaban a tareas pedagógicas barriales, partidarias o sindicales.

En julio o agosto del '74, o tal vez un poco después, mataron al secretario académico de la Universidad, académico, Achen, y también a un secretario gremial de nombre Miguel, en la ruta entre La Plata y Buenos Aires; en el camino, los detuvieron y fusilaron a los dos. Eso generó un enorme conflicto. En ese momento el rector de la Universidad era Agoglia, y el decano de la Facultad de Humanidades era Ricardo Gómez. El asesinato de estas dos personas, generó una especie de pasaje, desde un predominio en la Universidad de la izquierda peronista a un peronismo de derecha. Ello coincidió con el cambio de Ministro de Educación, y allí comenzó la gestión Ivanisevich. Hacia los últimos meses del '74 el predominio de las AAA era muy claro. El drama para todos nosotros comenzaba allí, previo al Golpe militar del '76 (Entrevista a Julia Silber).

El testimonio antes citado muestra como ya los años de 1974 a 1976 fueron momentos de difícil tránsito para los docentes de la U.N.L.P. En 1974, tras la muerte de Perón se inició la gestión educacional de Oscar Ivanisevich, con el consecuente crecimiento de la derecha más intolerante. Gran parte de los profesores de la carrera se vieron afectados por una resolución general de la intervención de la Universidad que dejaba cesantes a los profesores

<sup>26</sup> A partir de esos enunciados proponía una organización donde se preveía un conjunto de carreras orientadas a prácticas educativas más específicas (magisterio universitario en educación de adultos, magisterio universitario en educación preescolar, primaria, asistente social educacional, asistente psicopedagógico, auxiliar práctico en alguna de las orientaciones, además de la tradicional carrera de profesor en ciencias de la educación, entre otras).

interinos; así, se produjo una cesantía masiva a fines 1974 (Finocchio, 2001, pp. 45, 128). Luego, se hicieron re-contrataciones selectivas<sup>27</sup>.

Complejo trabajo el de diseñar propuestas pedagógicas altamente inclusivas, de largo alcance y de transformación en medio de un debate político que enfrentaba la opción pedagógica del cristianismo revolucionario, el liberalismo y conservadurismos religiosos, el nacionalismo popular que a veces asumía aristas filo-facistas, la exacerbación de la tecnología como nuevo horizonte, etc. A partir de allí la irrupción militar de la dictadura militar se afianzaría en el mesianismo católico y la persecución de todas las expresiones del espectro nacionalista popular, revolucionario y liberal democrático.

### *3. Pedagogía y radicalización política: Guillermo Savloff y el problema de las clases sociales y su educación*

Guillermo Savloff fue profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, hasta que fue asesinado por la Triple A, en las afueras de La Plata, en enero de 1976<sup>28</sup>. Fue docente de Sociología de la Educación (fundamentalmente, aunque también dictó otras asignaturas como el Seminario de Ciencias de la Educación y Metodología de la Investigación Educativa), en el Depto. de Ciencias de la Educación desde 1960; se desempeñó, asimismo, como director de Extensión Universitaria de la U.N.L.P.<sup>29</sup>. Durante los años 1974 y 1975 su permanencia en la Universidad

---

<sup>27</sup> «A todos los auxiliares nos removieron de los cargos en el '74, a nadie en particular, directamente a todos, hubo directamente una resolución dándonos de baja. Y a los profesores en el '75, uno por uno, fueron sacándolos, más o menos en marzo, abril, mayo, junio, sacaron a Nassif, Braslavsky, Tedesco, en el '75, después hubo otra tanda que fue dejada cesante en el '76» (Entrevista a J. Silber). «Entre el 74 y el 75 nos echaron de la Facultad y algunos fuimos presos» (Entrevista a J. Tamarit).

<sup>28</sup> Diario *El Día* de La Plata, 21 de enero de 1976.

<sup>29</sup> Savloff fue durante los años 1957 y 1958 asesor del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, en la Dcción. de Educación y Comunidad y en Asistencia Social Escolar. Fue también director de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. A partir de 1959 fue contratado por la Universidad Nacional de La Plata para planear la extensión universitaria y organizar el departamento respectivo, donde luego ocupó el cargo de director. También en la carrera de Ciencias de la Educación, Savloff dictó el *Seminario de Ciencias de la Educación* cuya temática era la reforma educativa que estaba desarrollándose en ese momento, en 1970; el año siguiente, la temática seleccionada fue la evolución socioeducativa argentina desde 1880 hasta 1971.

sufrió las arbitrariedades a las que ya hemos hecho referencia, y finalmente fue asesinado en 1976<sup>30</sup>.

Un análisis de las propuestas elaboradas por Savloff para el dictado de sus materias año a año, da cuenta de un amplio recorrido conceptual, y una apertura a los problemas educativos de la época, así como una recepción de los debates más actualizados y una creciente preocupación por el rol político de la pedagogía. Cada uno de los programas elaborados para cada año da cuenta de recorridos muy distintos. En 1970, la asignatura abordaba perspectivas culturales, sociológicas, económicas y antropológicas, ocupándose de aspectos como la vinculación de la educación con la comunidad, así como los imperativos de la educación en relación al cambio social, el enfoque estructural de la educación y la relación entre la educación y las rebeliones juveniles<sup>31</sup>. En 1971 se profundizaban los aspectos de la relación entre educación y la estructura de clases sociales, la teoría de la dependencia y la temática de lucha de clases. Asimismo, el programa avanzaba en el desarrollo de los lazos entre ideología y educación, a través de la sociología tanto funcionalista como marxista, entre otras<sup>32</sup>. Esta descripción da cuenta de elementos diversos y sobre los que, retrospectivamente, se podrían hacer valoraciones acerca de la contradicción de unos y otros planteos, por tratarse de una conjunción de la perspectiva sociológica funcionalista junto la profundización de las perspectivas marxistas para el análisis socio-educativo. José Tamarit nos ayuda a entender más profundamente estos recorridos intelectuales:

---

<sup>30</sup> Durante 1975 nombraron al frente de la cátedra de Sociología de la Educación a Elena Makaruk, una persona que años después fue denunciada por haber estado involucrada en el apresamiento de los jóvenes que fueron las víctimas del suceso conocido como «la noche de los lápices» (Seoane & Ruiz Nuñez, 1987); también la cátedra fue encomendada a Atilio Gamarro, quien se desempeñaba en la facultad como docente de Griego. (Resoluciones de la FHyCE 523/75 y 726/75). Durante 1976, la cátedra estuvo temporariamente a cargo de Lydia R. Gayone (Resol. 650/76) y finalmente fue designada para ese lugar Martha S. Actis de Caporale, en la que se desempeñó hasta 1984.

<sup>31</sup> Para ello, se proponía un complejo armado bibliográfico que incluía desde perspectivas antropológicas de Malinowsky, Linton y Mead, hasta aportes de actualizaciones en sociología crítica y ciencia política de mano de Horowitz, Berger y Luckmann, Manacorda, Vasconi, etc. Por otro lado, la temática de «Educación y sistema de clases» se estudiaba con la bibliografía de Eichelbaun de Babini, De Imaz, y Germani. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff, 1970.

<sup>32</sup> Se trabajaba sobre textos de Marx, Gramsci, Althusser, Cardoso y Faletto, Parsons, Freire, Milcíades Peña, Dewey, Aníbal Ponce, entre otros. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura *Sociología de la Educación*, Prof. Guillermo Savloff, 1971.

Todos éramos bastante funcionalistas, aunque suene raro decirlo hoy, pero esa era la sociología de la época; trabajábamos en esa mezcla de elementos funcionalistas junto con a teoría de la dependencia y cuestiones vinculadas al marxismo, al materialismo histórico. El gran cambio se da cuando nos empiezan a llegar los materiales de Althusser, Rosana Rosanda, etc. También leíamos a Aníbal Ponce. La mayor parte de mis compañeros eran militantes de la Federación Juvenil Comunista, y con ellos seguíamos vinculados al funcionalismo y la lectura de Ponce...Y seguíamos con la escuela nueva, para nosotros la escuela nueva había sido un gran descubrimiento<sup>33</sup>.

Asimismo, Savloff mantenía fuertes vínculos con el trabajo desarrollado por la asignatura Política y Legislación Educacional (cuyo responsable era Américo Ghioldi desde 1955) y posteriormente, con la asignatura Historia de la Educación Argentina (cuyo responsable era Juan Carlos Tedesco, desde 1970). Esta conjunción de pensamiento nos hace retornar a una afirmación anterior en este trabajo, acerca de que el desarrollismo era la referencia a partir de la cual se conformaban las identidades pedagógicas de la época. Tanto la noción de «pedagogía constitucional» que encarnaba Américo Ghioldi como representante del partido socialista, como el punto de mira funcionalista de un pedagogo radicalizado como Savloff, nos remiten nuevamente a aquella idea<sup>34</sup>.

Resulta significativo para la caracterización que venimos haciendo, la referencia a los propósitos que se planteaba en su plan de cátedra:

Se demandará del alumno una actitud no infantil, no escolar, no receptiva-repetitiva, no limitada a la mera obligación de cursar y aprobar una materia

---

<sup>33</sup> Entrevista con J. Tamarit. En este sentido, es interesante reconstruir como los intelectuales preocupados por los terrenos pedagógicos y pertenecientes a los partidos comunista y socialista, valoraban enormemente a la escuela nueva, y como sus análisis la emparentaba con la educación soviética. En ese sentido, la ciudad de La Plata, es también un sitio interesante para indagar la presencia del escolanovismo en clave rioplatense, partiendo desde la presencia de Ernesto Nelson al frente del Colegio Nacional a principios de siglo y más adelante, la influencia de las mujeres socialistas en la creación de jardines de infantes en la ciudad.

<sup>34</sup> Con referencia a la presencia educacional de las expresiones socialistas y comunistas, Caruso (1997, p. 103) afirma: «las corrientes tradicionales logran articular cuerpos teóricos sólidos para algunas características del campo pedagógico. Sin embargo, tal recorrido se acompaña por una sensible disminución de su presencia política, de su impacto en la producción de la política juvenil y de su capacidad para presentarse como formaciones renovadoras. En este sentido, algunas formaciones conceptuales de estos izquierdistas se consagrarán en el campo pedagógico –como en el caso de la pedagogía especial y la alfabetización inicial en Berta Braslavsky o la política educativa en Ghioldi– en el momento en que la formación cultural argentina produce formaciones radicalizadas que caracterizan a estas presencias de tradicionales, conformistas o funcionales a la esfera política que debía ser radicalmente transformada».

más del programa. (...) El último supuesto, finalmente, es que el futuro especialista en Ciencias de la Educación no puede evadir, sin pasar por alto una responsabilidad irrenunciable, el asumir una posición comprometida con la realidad nacional, en este caso en su faz socio-educativa (...) En este sentido, la cátedra no efectúa imposición alguna; su cometido será el de presentar al alumno las distintas modalidades interpretativas, sin pretensión de unanimidad. Esto no sugiere que la cátedra sea neutral, ya que tal neutralidad no existe, de hecho, nunca en la tarea intelectual y docente. Precisamente, por el hecho que la sociología de la educación hace evidente, que los sistemas educativos sirven a la reproducción de sistemas sociales determinados, no somos neutrales al pronunciarnos sobre la política educativa, que se estructura como instrumento del imperialismo, de la dependencia cultural y la explotación de clases. Ni el compromiso de valorar y defender toda realización educativa que contribuya al proceso de liberación nacional y social<sup>35</sup>.

La propuesta de 1973, avanzaba en la dirección de profundizar los aspectos vinculados al materialismo histórico, «el principio de la contradicción» y la educación como aparato ideológico.<sup>36</sup> La selección temática profundizaba elementos conceptuales que venían trabajándose anteriormente a través de unidades temáticas cuyos temas centrales eran: «el nuevo carácter de la dependencia bajo el capitalismo monopólico con centro en EE.UU», «la política cultural y educacional norteamericana para América Latina. Organismos nacionales e internacionales», «Ciencia y dependencia», «Dependencia y cultura de masas. Los medios de comunicación colectiva y su papel político en la estrategia del imperio».<sup>37</sup> La propuesta de 1974, incorporaba más explícitamente la perspectiva psicoanalítica (a través de lecturas de Freud y Fromm), profundizaba aspectos de análisis culturalista y ponía un especial énfasis en el fenómeno de los medios masivos de comunicación y sus efectos, para el estudio de la educación<sup>38</sup>.

En tanto que intelectual radicalizado, Savloff no sólo dio gran énfasis a las corrientes critico-reproductivistas, sino que se preocupaba por la vinculación

---

<sup>35</sup> Contenidos y Objetivos, *Programa de la asignatura Sociología de la Educación*, Prof. Guillermo Savloff. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, 1972.

<sup>36</sup> Para ello, la cátedra incorporaba lecturas de Mao Tsetung junto con los materiales de Althusser, Gramsci, Fanon, Freire, etc.

<sup>37</sup> UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff, 1974. Tamarit nos relata: «nuestro grupo (el que dirigía Savloff) fue siguiendo el proceso de radicalización que seguía el país. Se buscaron vínculos con algunas expresiones dentro del Peronismo, líneas de contacto no orgánico-partidarias, pero sí para discutir ciertas cosas».

<sup>38</sup> Savloff era también docente de la Escuela Superior de Periodismo de la UNLP.

de la educación y la universidad con la transformación de la estructura desigual de clases. Se ocupaba de desarrollar trabajos de investigación y de extensión en barrios platenses y también en ámbitos rurales; en esas tareas trabajaba con el equipo de docentes de su cátedra y una gran cantidad de alumnos<sup>39</sup>.

Con Savloff hicimos un trabajo de extensión en Gorina, (una delegación municipal del Gran La Plata). Nos reuníamos en el comedor universitario unas ciento y pico de personas, y salíamos a Gorina. Eran experiencias únicas. Ir a un pueblo a recorrer las casas, indagar sobre el nivel de alfabetización y otros aspectos. Entonces trabajaban los ayudantes y los alumnos y era fantástico. Era un tipo muy especial Savloff (Entrevista a Julia Silber).

En intervenciones como esas, él marcaba su preocupación acerca de las pocas perspectivas educacionales de ciertos sectores sociales, así como la necesidad de intervención sobre fenómenos como ese. De este modo, orientaban tales estudios a partir de categorías sociológicas, tanto la de *clase social* como la de *status*, entre otras (Entrevista a José Tamarit).

De este modo, se consolidó en el campo pedagógico platense la reflexión a partir de los análisis críticos, materialistas y reproductivistas provenientes de la sociología. Pero también, Savloff hacía visible consciente o intuitivamente muchas de las consideraciones ligadas al rapport pedagógico gramsciano, y se convirtió en un intelectual que impulsó el análisis del pensamiento marxista para radicalizar la educación; Savloff también fue –afortunadamente– alguien que accionó permanentemente para transformar y disputar en el terreno del determinismo: «La dictadura intentó cortar de cuajo todo lo referido al estudio de la educación, tanto las problemáticas ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto como las temáticas que vinculan la educación con la sociedad, y por lo tanto con la historia de la educación. Básicamente la despolitización de todo» (Entrevista a José Tamarit).

#### **4. La intervención militar de 1976. Psicopedagogización autoritaria y empobrecimiento cultural**

Cuando la dictadura se instaló intentó –en primer lugar– controlar la cultura política que se había desbordado, antes que el sistema educativo en sentido estricto, y en esa búsqueda de control de la cultura política, las universidades fueron un objetivo privilegiado. El contenido ideológico de las

---

<sup>39</sup> Uno de los informes que muestra el producto de tales investigaciones puede encontrarse en Savloff *et al.* (1962, pp. 9-26).

directivas del régimen para las universidades, no es simple de ser claramente caracterizado; los puntos de choque entre las fuerzas armadas, que encontraban expresión en las instituciones que tenían a su cargo cada una de ellas, más los diferentes puntos de vista de quienes apoyaban el régimen, así como su propia incapacidad institucional, generaban acciones políticas tan contradictorias y cambiantes, como arbitrarias. El único propósito claramente compartido era el del orden, y su prerequisite, la represión. Así, por ejemplo, aunque las medidas nacionales de política económica tendieran hacia una disciplina alrededor de la racionalidad del mercado y la retracción del Estado intervencionista, en las propuestas educacionales no se reflejaba una concepción que organizara una formación ligada a la competitividad del mercado. Mayormente preocupados por el control del «desborde político», el «re-establecimiento de los valores esenciales de la nacionalidad», y la defensa contra los «enemigos internos y externos», las medidas de política educativa tendieron hacia valores espirituales tradicionales ligados al catolicismo, por un lado, y hacia una orientación tecnocrática, por otro (Kaufmann y Doval, 1997). Ambas orientaciones convivían en una inestable oscilación de propuestas, la segunda empobrecida por el imperativo de la represión, ya que el desarrollismo había perdido ya su fuerza propositiva, aún en su dimensión más economicista. Debido a estos elementos, la política destinada a las universidades tuvo el principal propósito de alcanzar una sociedad disciplinada, dando un nuevo vigor a categorías como orden, jerarquía, autoridad y otros componentes del autoritarismo pedagógico. Las consecuencias más visibles de este discurso fueron la censura bibliográfica, la expulsión de docentes, el control sobre los contenidos de enseñanza, el control de las actividades y de la apariencia externa de los alumnos, etc. En suma, el mejor ambiente educacional fue definido como un clima de respeto, orden y silencio.

El centro de las pretensiones pedagógicas estuvo vinculado a la enunciación de una «pedagogía de los valores», militarización del sistema educacional y filosofía personalista, así como ciertos elementos de tecnocratismo. De acuerdo con Kaufmann, Doval & Fernández (1997), existió una fuerte vinculación entre el personalismo y la corriente pedagógica denominada educación personalizada –que había adquirido impulso en España con Víctor García Hoz como parte de la justificación de la represión franquista– que fue adoptada en la Argentina como la pedagogía oficial del P.R.N. Las autoras destacan que el personalismo se estructuraba sobre determinaciones unívocas: fundamentalmente que el hombre era considerado

prioritariamente como persona portadora de un destino eterno y el concepto de trascendencia como meta final, inspiradas en un contexto de interés predominantemente religioso. Uno de los propósitos de esta pedagogía fue contribuir al desarrollo espiritual a través del «contacto intuitivo» entre docentes y alumnos, propiciando una búsqueda de la «perfección educativa» de la persona. Para ello, García Hoz, argumentaba acerca de la existencia de una realidad superior, independiente y autónoma de la práctica material, entendiendo al conocimiento como una realidad absoluta y universal y sin condicionamientos socio-históricos (Tedesco, 1988). Esta tendencia tuvo una destacada presencia en el caso específico de la U.N.L.P.

En La Plata, como en el resto del país, el P.R.N. tuvo un importante impacto en el sistema escolar y significó la instalación de una política de restricciones. En ese contexto, el deterioro de los estudios académicos, la expulsión de docentes y la censura bibliográfica –entre otras acciones– fueron notables modos de intervención del régimen<sup>40</sup>. Ello se sumó a la desaparición de personas y el asesinato público de ciertas personalidades como modalidad a través de la cual, el régimen buscaba formar un nuevo disciplinamiento. Aunque con anterioridad habían existido diversos gobiernos *de facto* y acciones de represión sobre los movimientos estudiantiles, el impacto de la represión en la vida de las instituciones educacionales cobró dimensiones inusitadas. Si bien nociones de autoridad, orden, jerarquías –entre otras– así como dispositivos arbitrarios y mecanismos de control, habían formado parte tradicionalmente del sistema escolar argentino –fundamentalmente nutrido del normalismo– se trataba ahora de la represión explícita con propósitos de control político e ideológico en la escolaridad y la formación de pedagogos.

La intervención militar de la U.N.L.P., a partir del golpe del '76 estuvo a cargo del capitán de navío Eduardo Luis Saccone. En septiembre del mismo año asumió esa función Guillermo Gallo, quien la desarrolló hasta 1983. La dirección de la carrera de ciencias de la educación durante la intervención militar, estuvo en manos de Dino Guido Parodi (entre 1976 y 1978) y Carolita J. Sierra de Rogati Campos (a partir de agosto del '78)<sup>41</sup>, quienes

---

<sup>40</sup> Aunque no puede afirmarse que sea la primera vez que esta clase de medidas fueron tomadas en la historia de las universidades argentinas, en el periodo estudiado fueron aplicadas todas ellas y con una violencia inusitada. La intención fundamental era establecer nuevas lógicas institucionales, mas que descalabros puntuales.

<sup>41</sup> Resol. 285/78. Carolita Sierra de Rogati, integraba también la Comisión Asesora de Ciencias de la Educación del CONICET. Esta comisión estaba presidida por el Ministro Pedro Bruera, y la reiteración de nombres en unos y otros lugares muestra como desde las diferentes instituciones se cerraba la trama del campo pedagógico (Kaufmann, 2017, p 148).

fueron seleccionados por su «adecuación» al régimen más que por méritos académicos<sup>42</sup>.

La intervención militar realizó un desmontaje de los procesos de radicalización política de los primeros años de la década del '70. Así lo expresaba a través del Régimen Disciplinario: «Serán sancionados quienes (realicen) actividades ...de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo, agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente, ... (también) cuando incurra fuera de la universidad en actos que denoten peligrosidad actual o potencial para la seguridad nacional»<sup>43</sup>. Con esa clase de prácticas, hubo un intento de restablecer brutalmente ciertos rituales que habían decaído, buscando recrear los ritos como punto de condensación de identidades sociales. Tedesco ha afirmado que la burocracia educacional se fortaleció y tendió a adoptar una estrategia defensiva contra intentos innovadores, desde el comienzo del régimen. Este autor afirma que hubo una intención de dar un carácter restrictivo a las credenciales educacionales hacia una nueva estructura jerárquica. En ese contexto, las Universidades Nacionales fueron objeto fundamental de la elitización, restringiendo en ellas las condiciones de acceso y permanencia, cerrando carreras y facultades, etc. Si bien en La Plata se siguió el patrón de otras universidades, cerrando carreras, restringiendo el ingreso, incluyendo aranceles, etc., lo que resulta más evidente fue la propensión de hacer a la universidad más «manejable», más chica, más disciplinada, más predecible. No parece haber habido una preocupación ligada a la excelencia académica, sino a un control ideológico. De hecho, se incorporaron a la docencia muchas personas que se habían formado fuera de la U.N.L.P., en instituciones como la Escuela de Policía Juan Vucetich, la Universidad Católica Argentina.

---

<sup>42</sup> La conducción de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación transitó por diferentes autoridades, que asumían diferentes «posiciones de mando». Hasta el 16 de marzo ocupaba esa función el Ing. Luis A. Bonet, quien firmaba como Prof. a cargo de la FHycE. En mayo, la Facultad pasa a ser dirigida por una comisión cuya finalidad era «reunir antecedentes y efectuar proposiciones a la Intervención», y se componía por Bonet como presidente y Enrique M. Barba y Pedro L. Barcia como miembros. (Libro 1 de resoluciones, 1976). A partir de junio la Facultad pasa a estar dirigida por el Cap. de Fragata, Eduardo H. Pérez Millán, delegado interventor (Libro 2 de resoluciones, 1976). A partir de septiembre del '76, la FHycE comienza a tener como decano al Dr. Prof. Omar Argemani, Decano (Libro 3 de resoluciones, 1976). En los primeros meses de 1978, la nueva autoridad de la Facultad fue el Prof. Emilio A. Estiú, «a cargo de Despacho de la FHycE». A partir de mayo del '78, el nuevo Decano fue el Dr. Exequiel C. Ortega (Libro de resoluciones, 1978)

<sup>43</sup> Rectorado de la U.N.L.P., Resol. N° 1487/76.

Mi interpretación es que así como la carrera de Psicología se cerró la carrera de Ciencias de la Educación en esa época fue utilizada como una forma de fortalecimiento ideológico. Eso es lo que a mi me permite explicar que se fortaleciera tanto (esa) carrera durante el Proceso, es decir en la docencia, con personal mediocre pero ideológicamente fiel, y desde el punto de vista de la investigación se promovieran investigaciones, muy descontextuadas, ligadas a la prescripción metodológica y a una didáctica restringida (Entrevista a Julia Silber).

La pretensión de «moralización» de la sociedad impregnó todas las propuestas educativas y estaba estrechamente ligada al control ideológico. Por ejemplo, la Facultad de Humanidades empezó a emplear las siguientes fórmulas para la designación de los docentes: «Dado que (tal persona) acredita idoneidad e integridad moral» o «se deja constancia de la falta de antecedentes» en relación a que las personas involucradas no tenían una posición política contraria al régimen<sup>44</sup>.

Rápidamente dicho, a partir del escaso registro de la información que ha perdurado, se puede concluir que existió una paulatina intensificación de las características represivas del régimen en el período que va de 1976 a 1979. Sin poder establecer cuáles medidas de la política institucional son más represivas que otras, los registros del período muestran características que presentaremos a continuación: se dispone que los jefes de departamento procederán a «formular una calificación de cada profesor basado en: a) el desempeño en la cátedra, b) la metodología de enseñanza, c) la presentación personal y d) la eficiencia general»;<sup>45</sup> los jefes de departamento deben también solicitar a todos los docentes en ejercicio «currículos de antecedentes con características de declaración jurada»<sup>46</sup>; queda establecido que «toda reunión de cátedra o comisión deberá realizarse, sin excepción, en dependencias de la Facultad»<sup>47</sup>; se dispone que los jefes de departamento efectúen una «supervisión de las cátedras a los efectos de verificar los siguientes puntos: a) desempeño del Prof. Titular, b) forma en la imparte la cátedra, c) desempeño del resto del personal, d) bibliografía utilizada y e) eficiencia observada»;<sup>48</sup> en el año '77 y '78 se eligieron abanderados y escolta

---

<sup>44</sup> Libro de Resoluciones, 1976 y 1977.

<sup>45</sup> Resol. N° 869 bis/76.

<sup>46</sup> Resol. N° 874/76.

<sup>47</sup> Resol. N° 882/76.

<sup>48</sup> Resol. N° 871/76.

en la Facultad, tal como suele hacerse en las escuelas<sup>49</sup>. Son éstos, algunos de los ejemplos de medidas adoptadas en la Facultad de Humanidades a partir del inicio del régimen autoritario<sup>50</sup>.

El punto de partida de la mayoría de las propuestas curriculares de ese período fue la caracterización del sistema educacional como un aparato de inculcación ideológica. Paradójicamente, mientras la teorización reproductivista había difundido su diagnóstico sobre el carácter ideológico-conservador de las prácticas pedagógicas, los sectores más conservadores percibían el mismo problema en sentido inverso; lo que era un aparato de dominación para algunas interpretaciones, resultaba una agencia subversiva para otros (Tedesco, 1988). Como una muestra de ello, podemos mencionar que el régimen intentaba modificar el modo en que corrientemente se había desarrollado la teorización pedagógica. Tradicionalmente se habían conformado en las universidades mecanismos de difusión académica del pensamiento pedagógico de cada gobierno o régimen. Sin embargo, durante el P.R.N. se optó por desarrollar ya no los canales de difusión académicos, sino la emisión de comunicados emitidos por «la Superioridad»<sup>51</sup>. Esta modalidad difería completamente del hecho de instalar temas o debates a través de la profundización de una línea de pensamiento, sino que parecían resolverse a través de un dictamen centralmente elaborado. En ese accionar existía una abierta competencia del régimen con las universidades, por considerarlas ámbitos de inculcación subversiva y por entender que debía pautarse estrictamente cuáles era las conductas esperables y generar así las prescripciones estrictas para su consecución. Para eso, nada mejor que las decisiones centralizadas del propio régimen.

En este contexto, durante el P.R.N. la Facultad de Humanidades ya no producía publicaciones sobre los diferentes campos disciplinares que en ella se enseñaban. Durante su historia, la Facultad había sido prolífica en diferentes temáticas y tipos de publicaciones. Muchas de ellas, dejaron de salir en los primeros años de la década del '70.

---

<sup>49</sup> Resol. Nº 115/78 y 258/79.

<sup>50</sup> Se dispone un tipo determinado de vestimenta para los actos de colación de grado en la que «queda prohibido el uso de campera, remera y pantalón tipo vaquero (Resol. Nº 788/76). Se deja sin efecto la medida con la cual se había bautizado «Raúl Scalabrini Ortiz» al departamento de Historia (Resol. Nº 96/76).

<sup>51</sup> En mayo del '77 la FHyCE designó a una persona con la responsabilidad de distribuir las comunicaciones recibidas por la Superioridad. (Libro 1 de Resoluciones, 1977).

Con los propósitos que estamos exponiendo, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Departamento de Ciencias de la Educación, propusieron una reforma del Plan de Estudios. Se elaboró un plan en 1977, y otro en 1978, con algunas diferencias en las asignaturas aunque no en la estructura propuesta; ellos reemplazaban al plan de 1970. Ambos planes estaban conformados por más de 30 asignaturas organizadas en años o ciclos, lo que garantizaba cinco años académicos de duración de los estudios y el título terminal de profesor en Ciencias de la Educación. La existencia de dos planes de estudios con tan poco tiempo entre uno y otro, puede ser leída en términos de la distinción entre las gestiones de los Ministros, entre las cuales se destacan las de Bruera y Llerena Amadeo –ambos durante el período de Videla– porque intentaron proyectos educacionales más acabados que los restantes Ministros. A partir de la caracterización realizada por Tedesco, el proyecto de Bruera para el sistema educativo nacional fue acompañado por una pretensión suya de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico, dada la necesidad de reflexionar sobre los fundamentos de la acción pedagógica. Bruera afirmaba «se necesita, decididamente una elaborada fundamentación básica, una clara garantía ideológica para la acción docente». Él buscaba dicha garantía entre los teóricos de la pedagogía institucional y el personalismo (Rogers, Lobrot, Ardoino, etc.) quienes reivindicaban la libertad, la creatividad y la participación. Sobre estas bases, Bruera procuraba «elaborar progresivamente una teoría que otorgue garantía ideológica a la participación en el campo de la sociedad global y en los procesos de la relación educativa.» Pero estas contradicciones internas entre sus formulaciones, se hacían aún más notorias en el ejercicio del poder político del Ministro; el trató de resolver este dilema sosteniendo que el orden y la disciplina eran un prerrequisito para la realización de sus postulados. Impuestos el orden y la disciplina, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad. Así, paradójicamente, en los primeros momentos del régimen el proyecto educativo fue conceptualizado en términos libertarios (Tedesco, 1988). En el proyecto de Llerena Amadeo, en cambio, el orden ya no era un requisito para el desarrollo de un modelo creativo y participativo sino un fin en sí mismo. Su preocupación fundamental era limitar el proceso de secularización; por ello su propuesta fue planteada en términos más directamente políticos que estrictamente pedagógicos y apuntaba a instalar la desconfianza en el Estado, la revalorización de la familia y la Iglesia Católica como agentes educacionales, y la postulación de fines y objetivos para la acción pedagógica en términos fundamentalmente

ético-políticos por oposición a los científico-técnicos o económicos. Llerena Amadeo expresaba su preocupación acerca de «la ausencia de fines (que) puede llevar a un tipo de educación que sólo busque la promoción humana en lo científico, lo técnico y lo económico». En su opinión la educación debía «desarrollar capacidades reales de la persona para lograr hábitos y virtudes que les permitan alcanzar conocimientos, contemplar la verdad y obrar el bien», siguiendo un orden basado en la «ley de evolución natural» de la persona (Tedesco, 1988).

Esta distinción entre las propuestas educacionales al interior del régimen, generaron en la U.N.L.P. marcas institucionales en distintas medidas de gestión institucional así como en las propuestas curriculares, en las que hubo una mayor rigidización hacia el año 1978. El plan de ese año, presentaba así su ligazón con la pedagogía personalizada garcío-hociana:

Siendo la educación una cualidad o accidente, su estructura entitativa esencial determina su adherencia en el ser del hombre como una existencia adquirida. Se manifiesta así en la persona humana portadora de 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 público. La sociedad, como la educación, son realidades adheridas en el ser del hombre. Por lo tanto en la medida en que se perfecciona el hombre, se perfecciona la sociedad. Por lo tanto, entendida la educación como una cualidad adherida en el hombre y admitida su capacidad de perfeccionamiento, la educación implica un proceso de desarrollo perfecto, es decir, de desenvolvimiento vital, de la persona. Concebido pues el hombre como un ser substancial, su capacidad de perfeccionamiento debe ser generadora no sólo de eficiencia interna (perfeccionamiento individual) sino externa (perfeccionamiento social).

En el análisis de los dos planes de estudios mencionados se pueden distinguir las siguientes diferencias. El plan de 1977 conservaba el tratamiento de algunas asignaturas de formación general tales como Introducción a la Historia, Sociología General y Lógica. Asimismo, en el plan 77 existía la posibilidad de elección entre algunas materias optativas, así como una serie de seminarios para diferentes orientaciones entre las cuales optar en el final de la formación. El plan del '78, en cambio, desplazó el tratamiento de ciertos contenidos y legitimó otros: se incorporó la asignatura *pedagogía experimental* que había caracterizado a la pedagogía de la U.N.L.P. en su etapa fundacional positivista (Southwell, 2003). Se reemplazó política educacional por administración de la educación; metodología de la investigación educativa pasó a ser estadística aplicada a la educación y técnicas de exploración

psicopedagógica; se dejaron sin efecto las orientaciones de especialización. En suma, se hicieron una serie de cambios que volvieron más restringida la formación, mediante la quita de todas aquellas asignaturas de formación general (historia general, sociología general, antropología cultural, lógica, etc.). En su reemplazo se aumentaron aquellas materias más específicamente ligadas a la formación técnico-pedagógica. De un plan a otro se acentuaba el cercenamiento, evitando progresivamente la posibilidad de opciones, orientaciones, la posible apertura de los marcos teóricos implicados. Finalmente se consolidó la prescripción curricular de 1978 y esa estuvo vigente hasta el retorno a la democracia.

Los contenidos de ese plan se organizaban según los siguientes ejes:

Formativo-social: Atender al contenido sistemático de las asignaturas manteniendo su límite preciso. Epistemológicos: Atender a la fundamentación lógica y filosófica de las diversas áreas de la profesión docente. Metodológicos: Fundamentar y formar al futuro investigador en la Educación. Técnico-aplicados: Capacitación técnica y aplicada para el dominio de las técnicas didácticas de los diversos niveles y la concreción estadística de sus pruebas y logros.

En estos ejes temáticos es notable lo restringido de los aspectos vinculados a la dimensión social, así como el carácter dogmático del componente epistemológico y la preponderancia de lo referente a metodologías y aplicaciones. Así, el documento curricular implicó una secuenciación de materias conformadas por series de contenidos, con la pretensión de un reflejo inmóvil del orden de un discurso que, producido mediante las reglas del método científico, fuera co-extensivo a la realidad y a la verdad y, por tal razón, inalterable por cualquier práctica. Nuevamente esta construcción conceptual encontraba al saber pedagógico posicionado en una filosofía positivista de las ciencias<sup>52</sup>.

Justamente para la pedagogía tecnocrática, la definición de objetivos era un componente central, que decía mucho acerca del proceso educacional que se ponía en juego; por eso, el análisis de los objetivos propuestos en los documentos hallados, son de relevancia para entender la concepción que nutría la propuesta. La fundamentación del plan también puntualizaba:

---

<sup>52</sup> Cabe recordar que la escisión entre producción de conocimientos y docencia ha sido uno de los más tenaces esfuerzos de la didáctica normalizadora. Se trató de transformar el curriculum en un reflejo de campos disciplinarios previamente delimitados, a la vez que reaseguro de su inamovilidad. Los términos de la discusión estaban planteados a priori y era el terreno de un discurso que representaba una continuidad con la concepción restringida de la ciencia social que recorría las expresiones que aquí han sido mencionadas.

El concepto de autonomía personal es el objetivo fundamental de la carrera de Ciencias de la Educación. Ello implicaba «posibilitar que el alumno: Ejercite su capacidad creativa o imaginativa singularmente personal, dentro de un contexto organizado. Reconozca los valores heredados y los vigentes de tal manera que pueda con idoneidad ubicarlos de acuerdo con: a) la configuración social, b) la dignidad humana, c) la libertad, d) la familia, e) la justicia social, f) el bien común, g) el concepto religioso de la vida, h) la igualdad de oportunidades, etc.... Perciba la docencia como simbiosis entre conciencia, estilo personal y ciencia. Adquiera conciencia de innovador visualizando, valorando y seleccionando las fuentes que por inmanencia o por contacto pueden producir cambios en el sistema educativo o alterar las relaciones pedagógicas. Domine los instrumentos metodológicos y técnicos para su ejercicio.... Participe en las actividades que como servicio público debe prestar la carrera dentro y fuera de la Universidad. ... Domine los procedimientos para atender integralmente al niño de 0 a 6 años en estrecha vinculación con el pediatra, asistente social, psicólogo, enfermera, etc. Domine los procedimientos para desempeñar el magisterio primario. Domine los procedimientos para atender los requisitos de las asignaturas de la enseñanza media y terciaria, afines con ciencias de la educación. Domine los procedimientos para atender el proceso de orientación de la enseñanza media y terciaria.

En esta explicitación de propósitos, no se buscaba formar un intelectual que se ocupara integralmente de los procesos educacionales, desde una mirada que se ocupara de los problemas más globales en los cuáles se basaba; por el contrario, se buscaba formar un idóneo en diferentes niveles de la enseñanza a través del manejo de métodos o características específicas por nivel o modalidad. ¿Qué tipo de elaboración pedagógica implicaba este énfasis en las formulaciones técnico-metodológicas? Por un lado, había un esfuerzo en la explicitación de fundamentación psicopedagógica que contrastaba con una reificación de los contenidos. En la didáctica tecnicista no era necesario justificar los contenidos, porque la problemática derivada de la determinación de fines, objetivos e intencionalidades pedagógicas que se encadenaban a definiciones ideológicas no eran motivo de debate, sino que el diseño como herramienta se encargaba de la resolución técnica del problema del aula.<sup>53</sup> Esto se vinculaba con un gran esfuerzo nacional e

---

<sup>53</sup> El programa de la asignatura *Pedagogía* del año 1978 (Prof. Martiniano Juanes) consistía en una clasificación de factores contextuales, ciencias auxiliares, acepciones, conceptos, límites y alcances. Asimismo enumeraba, por orden de importancia a los «agentes educadores: 1. El educador, 2. La familia, 3. La escuela, 4. El Estado, 5. La Iglesia, 6. Los medios de comunicación social». La separación establecida entre «el educador» de «El Estado», por ejemplo, no se encuentra allí justificada. Entre sus bases bibliográficas puede encontrarse tanto «El educador Nato» de Spranger como «Técnicas de persuasión fabril» de Brom.

internacional, que impulsaba proposiciones estructuradas sobre la base del planeamiento técnico como solución educativa para la región, otorgándole también un carácter «científico incuestionable». La didáctica se constituía en una técnica al servicio de propósitos esencializados, al mismo tiempo que se la presentaba como neutral y desvinculada de la preocupación de los fines educativos que estarían a cargo de la política educativa<sup>54</sup>. Esta «neutralidad» fue adoptada masivamente por el autoritarismo tecnocrático y se expresó tanto en la tecnología de la enseñanza como en los modelos clásicos del planeamiento<sup>55</sup>.

Fenómenos como este, nos han hecho caracterizar esta etapa como un momento de profundo empobrecimiento y degradación cultural; restringiendo el campo intelectual pedagógico, se profundizaron tendencias que habían surgido anteriormente, a las que se le sumó su política de terror. De este modo los estudios pedagógicos se transformaban en una imposición de un conjunto de valores consagrados y cerrados a los que se le superponían formulaciones de mera técnica. El programa de introducción a las Ciencias de la Educación –por ejemplo– desarrollaba (educación personalizada, enfoques sistémicos, tipologías del rol del educando y del educador, un enfoque sociológico vinculado a la «mutua imbricación entre escuela y sociedad» y luego a técnicas y dinámicas grupales.

Durante la dictadura existió desde el punto de vista pedagógico en general, una teoría personalista, basada en el trabajo de Víctor García Hoz, después se les dio mucha importancia a las didácticas des contextuadas, explícitamente des contextuadas. Por ejemplo, hace poco se realizó un informe sobre las investigaciones que se habían hecho durante la dictadura, y una de las características era esa, que si se investigaba en una escuela rural o en una escuela urbana, no había que mencionarlo. Didactismo restringido. Por otro lado, se hacían omisiones explícitas en los programas de las asignaturas; por ejemplo, en Historia de la Educación Argentina, el período de Rosas no se daba, y buena parte del programa era ocupado por una reflexión filosófica abstracta. Esa materia era dictada por un señor llamado Stomo, él fue el reemplazante de Tedesco. Stomo fue un personaje de mucha presencia en la dictadura, fue rector del Colegio Nacional; sobre él existen acusaciones por haber entregado a alumnos del Colegio, a la salida donde los esperaban las camionetas de los militares. En la materia Sociología de la Educación, recuerdo que se introdujo como un objetivo de la materia la promoción de: ‘paciencia y

---

<sup>54</sup> «El tecnocratismo era funcional al régimen. No se podía cerrar una carrera como la de educación de La Plata, con la trayectoria que tenía. Entonces, en cambio, la tecnocratización en acción» (Entrevista a J. Tamarit).

<sup>55</sup> Sobre esto consultar Caruso & Fairstein (1997).

espera, actitud de espera ante los problemas que se viven en la realidad', con un notorio carácter de resignación. Por otro lado, todos estos reemplazos de los docentes se hicieron con profesores de institutos terciarios, que no tenían título universitario (Entrevista a Julia Silber).

De este modo, la carrera de ciencias de la educación instauró una propuesta político-pedagógica en la que se combinaban: el control ideológico, la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización y la incorporación de ciertos principios propuestos por teorías psicológicas que –aunque de existencia mucho anterior– estaban adquiriendo relevancia aquí, por esos años. Se trataba de la adopción de determinadas corrientes psicológicas y, fundamentalmente, la adopción de algunas pocas dimensiones explicativas que pudieran funcionar como fundamento de herramientas metodológicas y dispositivos explicativos. En este sentido, una de las medidas adoptadas por la U.N.L.P. fue el cierre de la carrera de psicología a través de una medida de «cupo cero», lo que implicaba que no podían ingresar más estudiantes en la carrera, aunque las promociones que habían empezado antes siguieron cursando.

Realizando un recorrido por los programas de las asignaturas se puede observar que la U.N.L.P. siguió adecuadamente las prescripciones de régimen, articulando enunciados de la libertad individual y sujeción a la norma –como paso previo para el alcance de esa libertad– con el personalismo. Un ejemplo de ello puede observarse los objetivos presentados para una de las didácticas: «Esclarecimiento de los modos cómo evolucionó la didáctica...Capacitación para asumir críticamente el rol docente en el actual proceso educativo argentino... Realización personal a través de la experiencia intelectual y afectiva que el estudio y el conocimiento del proceso y de la conducción del aprendizaje y temas conexos hayan promovido». La asignatura Sociología de la Educación, enfatizaba el análisis de «Funciones generales de la educación: libertad de educación, trabajo y recreación. El ocio de las masas. Las grandes asociaciones y sus funciones educativas: el Estado, la Iglesia y la Educación en América Latina». La asignatura Política Educacional y Educación Comparada enfatizaba «Clasificaciones entorno a la norma jurídica y la ley», en pleno gobierno de facto marcando la contradicción entre legalidad e ilegalidad que presentamos al comienzo de este capítulo, y también se posicionaba en la explicación de «la religión como factor incidente en toda política educacional» y «la evolución intervencionista del Estado. Análisis de la Ley 1420: su incongruencia desde el punto de vista de la consideración del factor

religioso en la enseñanza»<sup>56</sup>. Administración de la educación se concentraba en «las teorías del comportamiento, las funciones de mando coordinación y control, y las formas de *liderazgo democrático*»).

Asimismo, no podía abandonarse en esta articulación, el enunciado de la modernización que ya había instalado el desarrollismo; con una notable base autoritaria, los restos de la aspiración modernizadora derivaron en la tecnocratización de las propuestas educativas, que se asentó en las formulaciones pedagógicas de raíz conductista que estaban presentes en el país desde tiempo antes. Nombres de autores recurrentes, de acuerdo a las distintas áreas temáticas, que muestran un lugar común al momento de la selección bibliográfica, ya que muchos citaban –así se tratara de Pedagogía, Didáctica o Administración de la Educación– una bibliografía recurrente: García Hoz, Piaget, Spranger, Cirigliano, A. D. Márquez, Avolio de Cols, Stoker, Luzuriaga, entre otros, a los que se agregaban algunos textos de la temática específica de la materia. Es llamativa, por ejemplo, la sistemática inclusión de Piaget junto con numerosos textos de psicometría<sup>57</sup>.

Así, la incorporación de determinados saberes psicológicos se hacía en la lógica tecnocrática que estamos planteando. Tal vez, el caso más significativo de este último proceso es el de la incorporación de los componentes metodológicos de la teoría de Piaget; este autor se trabajaba ya en los primeros años '70s<sup>58</sup>, y aunque permaneció luego en los programas de las asignaturas. Este autor fue incorporado en los planes de formación en clave psicopedagógica, desvinculada de la psicología genética y de elementos estructurales de su teoría. La dialéctica dentro de la teoría psicogenética era leída como una connotación de pensamiento de izquierdas. Esa articulación dio como resultado una didáctica tecnicista de raíz conductista, que utilizaba construcciones argumentales basada en la psicología piagetiana (Caruso & Fairstein, 1997). La llamativa contradicción epistemológica de posiciones

---

<sup>56</sup> Entre sus fuentes bibliográficas se encuentra una reiterada referencia a E. Spranger, J. Mantovani y el análisis histórico de Ernesto Palacios.

<sup>57</sup> F.H.yC.E., Programas de las siguientes asignaturas: *Introducción a las Ciencias de la Educación*, *Psicología de la Educación*, *Psicología de la Niñez y la Adolescencia*, *Administración de la Educación*, *Pedagogía Especial*, *Didáctica General*, *Didáctica de la Enseñanza Preprimaria y Primaria*, *Pedagogía*, *Seminario sobre los Contenidos de los Programas Curriculares de la Escuela Primaria, años 1976 – 1978*.

<sup>58</sup> Un rápido análisis de los programas de las asignaturas permite apreciar la presencia de este autor. A modo de ejemplo se puede consultar los programas de dos materias troncales como *Introducción a las Ciencias de la Educación* (Prof. Dora Antinori, curso de 1971), *Psicología de la Niñez y la Adolescencia* (Prof. Ricardo Nassif, curso 1972).

como las de Piaget con otras como la de García Hoz, no parecía ser tal al haber sido incorporadas en clave metodológica-práctica. En la instrumentación del saber pedagógico que mencionábamos, se fue consolidando un fuerte acento en la psicología (fundamentalmente de corte experimental). Se trabajó sobre la idea de una psicología práctica con el peso puesto en sus formas de instrumentación.

De ese modo, la reflexión intelectual pedagógica platense estableció un determinado conjunto de reglas de construcción del discurso pedagógico. Las tendencias desarrollistas habían perdido su potencialidad en un contexto en el cual la instalación de un orden jerárquico represivo, barría con cualquier interrogación acerca la movilidad social y la formación de recursos humanos. En un sentido similar, las concepciones espiritualistas que se vinculaban a la izquierda peronista y a las agrupaciones de izquierda, en general, así como la reflexión crítico-reproductivista no podían ser explicitadas ante el régimen de terror impuesto. Asimismo, la rigidez alrededor de valores católicos conservadores, como la única concepción posible<sup>59</sup>.

En los párrafos anteriores, venimos haciendo referencia al enorme poder modelador que tuvo esta didáctica tecnocrática; así, la paradoja muestra que el intento de despolitización otorgó una enorme fuerza a la dimensión metodológica-didáctica en términos de formulación política. La nueva estructura del discurso pedagógico establecía fundamentaciones de valores y agentes sociales consagrados ligados a formas conservadoras de entender a los agentes sociales y a la familia, y a ello se sumaba un andamiaje instrumental técnico-metodológico. Con esa formación discursiva el régimen apuntó a la formación de docentes más que intelectuales del campo pedagógico; es decir, la formación de pedagogos, apuntó no ya a la investigación (y mucho menos a la extensión), sino que concentró el sentido de la profesión alrededor del andamiaje metodológico para la enseñanza. Es importante destacar que más allá de los contenidos, lo central fue la instalación de una gramática institucional autoritaria, que prolongó su existencia más allá del accionar prescriptivo del régimen. Esta gramática<sup>60</sup> se concretaba institucionalmente a través de las medidas de

<sup>59</sup> «Tiempo después en un diario Clarín, encontré la información de que en el Ministerio de Educación funcionaba una oficina bajo el nombre *Planeamiento Educativo*, o similar, que reunía toda la información que enviaban los profesores universitarios, y también secundarios, a los que se los nombraba en las escuelas o facultades, especialmente para que vigilaran, para que dieran nombres de gente que tenían ideas *raras*» (Entrevista a J. Silber).

<sup>60</sup> Estamos usando el concepto de Tyack & Tobin (1994) quienes entienden por gramática escolar al conjunto de normas, formas y reglas que organizan el trabajo de enseñanza. Esa

la intervención para regular la vida cotidiana: «1) Disponer que a partir de la fecha no se podrá entrar ni salir de la Facultad con bolsos, bultos, valijas, etc. 2) El control de esa medida se llevará a cabo con los agentes que en cada turno se dispongan»<sup>61</sup>; así como el ritual cotidiano del pedido de documentos a los estudiantes a la entrada, actitudes intimidatorias de esos agentes que estaban armados, entre otras.

## **5. Conclusiones**

Este trabajo se ha elaborado tratando de resolver la escasez de información registrada, reuniendo las escasas informaciones institucionales, con aquellos que múltiples personas guardaron particularmente, así como de testimonios y memorias. A su vez, si bien este libro se enfoca en el período dictatorial, hemos requerido indagar sobre los procesos anteriores a él, de modo de poder comprender cuáles fueron las cosas que la intervención autoritaria buscó interrumpir.

El régimen intervino sobre todos aquellos aspectos que conforman el discurso pedagógico, y que –por lo tanto– hacen pedagogía: sobre los planes de estudio, sobre el cuerpo de profesores, sobre las reuniones y los modos de relacionarse, sobre el control bibliográfico, sobre los modos de evaluar a los pares y a aquellos que no los son, sobre los modos de habitar el espacio físico, etc.

Aunque será algo a cotejar con otras experiencias, podría hipotetizarse que la dictadura parece haber sido más efectiva en la formación pedagógica universitaria que en el resto del sistema educativo, en lo referente a instalar concepciones educacionales distintas de aquellas que había propuesto la radicalización política de los '70. En el resto del sistema –que no había seguido la misma tendencia de radicalización que la universidad– la marca identitaria más fuerte la había otorgado el normalismo. Éste, sobre su base de laicismo, diseñado desde el Estado central y con cien años de vida, no era una presencia más. Acerca del impacto en las universidades, hemos analizado el caso específico de la U.N.L.P., cuya tradición poseía la impronta fundacional ligada al positivismo y la psicología experimental, como modo particular en el que se articulaban Estado, ciencia y control de sujetos colectivos. En esa misma institución, como hemos mencionado aquí, el tecnicismo generó

---

gramática organiza el significado del trabajo escolar, aun cuando no necesita ser comprendida conscientemente para funcional, tal como sucede con la lengua.

<sup>61</sup> FHyCE, Resolución 298/77, II libro de Resoluciones 1977.

las condiciones de posibilidad para la tecnocratización burocratizante, psicopedagogizada y restringida de la propuesta del régimen autoritario. Esa matriz epistemológica restrictiva que instaló el P.R.N. no fue desmantelada después de la dictadura en las propuestas curriculares: la psicologización de raíz norteamericana y el lugar preponderante de la tecnocracia y los propósitos tecnológicos, siguieron siendo la matriz de funcionamiento en la transición democrática en la carrera de educación de la U.N.L.P. Es así que dentro de las expresiones pedagógicas en la normalización post-dictatorial, el instrumentalismo tecnocratista era aún una corriente muy fuerte. El espiritualismo nacional-populista pareció volver a presentarse en escena – aunque muy malherido– y fue eclipsado por la restauración democrática del radicalismo, expresado en la estrategia de la normalización.

Por último, es significativo señalar las muy diferentes consecuencias de la inclusión de determinadas nociones en muy distintos discursos. Esto es lo que hemos señalado en relación con la inclusión de corrientes conceptuales como la psicogenética en el contexto de la lógica tecnocrática autoritaria, o la idea del fortalecimiento de los estudios pedagógicos, por ejemplo. Asimismo, al analizar los currículos, los programas docentes, las publicaciones universitarias y los documentos de trabajo, hemos encontrado un conjunto de nociones que cobran un significado muy distinto inserto en los distintos discursos a los que hemos hecho referencia. Tal es el caso de nociones como las de profesionalización, patria, orden, etc. Esto no debería ser entendido en términos de pureza o impureza de marcos conceptuales de referencia, sino, de cómo las significaciones adquieren muy distintos sentidos en base a los parámetros en los que son producidas o leídas.

## 6. Referencias bibliográficas

- Agudo de Córscico, M. C., *et al.* (1974). Propositiones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, (11), pp. 55-58.
- Agudo de Córscico, M. C., *et al.* (1974). Propositiones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, (12), pp. 42-48.
- Braslavsky, C. (1989). El caso argentino. In C. Braslavsky, L. Cunha, C. Filgueira & R. Léméz (Eds.), *Educación en la transición a la democracia*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

- Caruso M. (1997). Las izquierdas de la política a la teoría. In A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Caruso, M., & Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo: Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino. In A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Cavarozzi, M. (1992). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Buenos Aires: CEAL.
- Corradi, J., Weiss Fagen, P., & Garretón, M. (Eds.). (1992). *Fear at the edge. State terror and resistance in Latin America*. Berkeley: University of California Press.
- Delich F. (1983). Desmovilización social, reestructuración obrera y cambio sindical. In P. Waldman & E. Garzón Valdez, *El poder militar en la Argentina (1976-1981)*. Buenos Aires: Galerna.
- Delich, F. (1986). *Metáforas de la sociedad argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Finocchio, S. (Coord.). (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su Historia*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Gramajo de Seeligman, M. T., & Yapur de Cáceres, M. C. (1974). Universidad de Tucumán. Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, (11), pp. 51-55.
- Gómez Viola E. (1984). Transición desde el autoritarismo y potencialidades de invención democrática en la Argentina de 1983. In O. Oszlak, *Proceso, crisis y transición democrática*. (Vol. II). Buenos Aires: CEAL.
- Horowitz, I. (1992). Modernización, antimodernización y estructura social: reconsiderando a Gino Germani en el contexto actual. In J. Jorrot & R. Sautu, *Después de Germani*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufmann, C., Doval, D., & Fernández, S. (1997). Emergencia de la Educación Personalizada Garciaibáñez en España. *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDT)*, 8(13), pp. 7-20.
- Kaufmann C., & Doval D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.

- Laclau E., & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Planeamiento. (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires.
- O'Donnell G. (1984). Democracia en Argentina micro y macro. In O. Oszlak, *Proceso, crisis y transición democrática*. Buenos Aires: CEAL.
- Oszlak, O. (ed.). (1984). *Proceso, crisis y transición democrática*. (Vol. II). Buenos Aires: CEAL.
- Puiggrós, A. (1997). (Dir.). *Historia de la educación en la Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, H. (1997). *El tiempo del Proceso*. Rosario: Edit. Fundación Ross.
- Salomone, O., & Salomone, M. B. de (1974). El campo de la educación en la Universidad del Pueblo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (12), pp. 48-ss.
- Savloff, G., et al. (1962). Situación y tendencias educativas de los diversos estratos sociales de un suburbio popular de La Plata. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, (4), pp. 9-26.
- Seoane, M., & Ruiz Nuñez, H. (1987). *La noche de los lápices*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). In A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (1998). *El profesorado universitario en Ciencias de la Educación: un análisis genealógico a la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata*. (Tesis de Maestría). Buenos Aires: FLACSO.
- Southwell, M. (2001). *Educational discourses in post dictatorial Argentina*. (PhD Thesis). Colchester: University of Essex.
- Southwell, M. (2003). *Psicología experimental y ciencias de la educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata: EDULP.
- Tedesco J. C. (1988). Elementos para una sociología del curriculum escolar. In J. C. Tedesco, C. Braslavsky & R. Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires: CEAL.
- Tyack D., & Tobin W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3).

Villareal, J. (1987). Changes in Argentine Society: The Heritage of the Dictatorship. In M. Peralta Ramos & C. Waisman (eds.), *From Military Rule to Liberal Democracy in Argentina*, Westport: Praeger.

Zac, L. (1995). *Narratives of the order: the discourse of the Argentinian military regime (1976-1983)*. (PhD Thesis). Colchester: University of Essex.

## 7. Anexo

### Cuadro comparativo de los diferentes planes de estudio de la carrera de Ciencia de la Educación en el período referido en este capítulo

(Incluye sólo los planes de estudios aprobados por las instancias correspondientes a cada momento histórico)

1959	1969	1970	1977	1978	1986
Director del Dpto. Ricardo Nassif	Director de Dpto. N. Fernández Lamarra <sup>1</sup>	Director de Dpto. N. Fernández Lamarra	Directora de Dpto. Carolita Sierra	Directora de Dpto. Carolita Sierra	Directora de Dpto. Prof. Ma. Del C. Malbrán
Carrera: Prof. en Cs. de la Educación	Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación	Carrera: Lic. y Prof. en ciencias de la educación	Carrera: Prof. en Ciencias de la Educación	Carrera: Prof. en Ciencias de la Educación	Carrera: Lic. y Prof. en ciencias de la educación
Pedagogía	Lógica I	Introd. a la filosofía	Introd. a la filosofía	Introd. a la filosofía	Introd. a la problemática Educativa
Introd. a la filosofía	Antropología filosófica I	Introd. a la historia	Anatom. Fisiol y elementos de patología	Introd. a la literatura	Introd. a la filosofía
Introd. a las letras	Fundamentos de pedagogía	Introd. a las Cs. de la educación	Psicolog. Gral.	Pedagogía	Fundam. biolog. de la educac.
Introd. a la historia	Lógica II	Psicología I	Introd. a la literatura	Psicología Gral.	Psicología evolutiva
Biología humana y neurobiología	Antropología filosófica II	Sociología Gral.	Pedagogía	Biología para la educación	Historia de la educación Gral.
Didáctica general	Fundam. de pedagogía. Lectura de autores	Pedagogía	Introd. a la historia	Estadística aplicada a la educ.	Pedagogía sistemática
Historia de la educación	Ética I	Psicol. de la niñez y de la adolescencia	Sociología Gral.	Hist. de la educ y de la cultura	Filosofía de la de. y seminario
Historia argentina (1 curso)	Teorías sociológicas	Fundam. de biología Gral y pedagogía	Psicología de la niñez y de la adolescencia	Didáctica Gral.	Psicología educacional
Psicología I					
Sociología Gral. o sociología argentina	Historia de la pedagogía I	Historia de la Educ. Gral.	Historia de la Educ. Gral.	Psicología evolutiva	Hist. de la educ Arg. y Latinoam.
Biología pedagógica	Ética II	Historia argent. Gral.	Lógica	Seminario: cont. curríc. de es- cuela Iria.	Metod. de la inv. educativa I
Organización y didáctica de la enseñ. Iria.	Estadíst. aplicada a las Cs. de la Educ.	Lógica	Optativa: antropología cultural	Antropología filosófica	Did. Pre-Iria. Y observación
Psicología II	Historia de la pedagogía II (Arg.)	Optativa	Psicología de la educación	Didac. de la enseñ. Pre-primaria y primaria	Didac. primaria. y observación
Psicología de la niñez y de la adolescencia	Examen de idioma	Psicología de la educación	Didáctica Gral.	Historia, política y legislación de la Educ. argentina	Técnicas de exploración psico-pedagógica
Estética o historia del arte	Psicología evolutiva	Didáctica Gral.	Historia de la Educ. Arg. y Americ.	Psicología de la educación	Sociología de la educación
Prueba de capacidad	Técnicas de investig. I	Historia de la Educ. Arg. y Americ.	Sociología de la educación	Sociología de la educación	Política y legislac. de la educación
Psicopedagogía	Didáctica Gral.	Sociología de la educación	Pedagogía especial	Administración de la Educ. y de las instituciones Educ.	Metod. de la inv. educativa II
Organización y didáctica de la enseñanza media	Psicología de la educación	Pedagogía especial	Filosofía de la educación	Didac. De la enseñ. media y superior	Didac. de media y observación
Pedagogía diferenciada	Técnicas de investig. II	Filosofía de la educación	Administración de la educación	Lógica y metod de la invest. educativa	Didac. Superior y observación
Sociología de la educación	Seminario: teoría de la comunicación	Administración de la educación	Metodología de la investig. educ	Filosofía de la educación	Tecnología educativa
Historia de la filosof. contemporánea o Filos. de las ciencias	Política educac. y Educ. comparada	Metodolog. de la investig. Educ.	Didac. de la enseñanza pre-primaria y primaria	Seminario: técnicas de investig. psicopedagógica	Administ. de la Educ. y de las instituc. Educ.
Filosofía de la educación	Sociología de la educación	Didac. de la enseñanza pre-primaria y primaria	Didac. de la enseñanza media y superior	Didact. Especial y practicas de la enseñ. en Cs. de la educ.	Pedagogía diferenciada
Política educac. y	Filosofía de la	Didac. de la	Política educac. y	Educación	Examen de idioma

<sup>1</sup>En el momento de aprobación de este plan de estudios, acababa de asumir el cargo de Director de Departamento Norberto Fernandez Lamarra, en reemplazo del Director anterior José M. Lunazzi. Se entiende que la etapa de elaboración de esta propuesta curricular fue durante la gestión de Lunazzi.