

Antecedentes de la cuestión: la UBA entre 1966 y 1973

Es necesario, para poder comprender el período que concierne a esta ponencia (1973-1976), comenzar por describir una serie de acontecimientos previos que delinear el espacio académico de la educación de estos años.

El 28 de junio de 1966 se produjo una disrupción político-institucional, el quinto golpe militar del siglo xx en la Argentina, que dio comienzo al gobierno de facto del General Onganía y concluyó el mandato de Arturo Illia (Unión Cívica Radical del Pueblo). El Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires se manifestó en contra del derrocamiento, pero el nuevo gobierno militar decidió intervenir en julio las universidades y anular el régimen de cogobierno, poniendo fin a una década de crecimiento institucional y profesionalización de esa Casa de Estudios. Frente a este atropello a la autonomía institucional estudiantes y profesores decidieron ocupar diversas sedes de la Universidad de Buenos Aires. Fue el 29 de julio de 1966, cuando la Guardia de Infantería de la Policía Federal desalojaría por la fuerza a los ocupantes¹. En la denominada *noche de los bastones largos* hubo detenidos e incluso algunos de ellos fueron sometidos a vejaciones².

Con la intervención se cerró el Departamento de Extensión Universitaria, de hecho Amanda Toubes renunció junto con gran parte del equipo. Las *Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa* que iba a organizar el Instituto de Ciencias de la Educación que dirigía Gilda Romero Brest (Entrevista a María Teresa Sirvent, en Arata et al., 2009)³.

¹ Respecto de aquella noche, narra Edith Litwin: “Lo recuerdo desde lo personal como un día muy doloroso. Salimos a la calle como forma de protesta, cortamos la calle Independencia colocando bancos para dar clases afuera, era nuestra forma de combate. Yo estaba embarazada y recuerdo a Gilda Romero Brest que, al verme, me obligó a salir de ahí por una puerta lateral dado que era inminente la llegada de las fuerzas militares. Muchas veces, durante el gobierno de Onganía, nos sacaron de las aulas de la Facultad a punta de pistola. Son recuerdos muy dolorosos” (Entrevista a Edith Litwin, en Arata et al., 2009: 162).

² Para Oscar Terán, esta noche “en el plano de lo simbólico fue un parteaguas: por la violencia de la autonomía universitaria que fue vivida como una catástrofe (...) sobretodo porque se realizaba la profecía de los intelectuales que estaban al costado de la universidad y la miraban críticamente: la profecía de que en la Argentina la práctica intelectual era vana si no se resolvían antes las tareas políticas” (Sigal y Terán, 1992: 47).

³ Alrededor del año 66, se dio la confluencia de diversos acontecimientos que implicaban a la universidad: la merma del presupuesto, la disminución en la valuación e impacto que los títulos tuvieron inicialmente, la pérdida de la libertad académica y el constreñimiento de la autonomía junto con la consiguiente renuncia masiva; sumado a la suspensión de los partidos políticos y la represión cultural que el Onganiato puso en vigencia

Las renuncias masivas de docentes universitarios dismantelaron departamentos y carreras enteras, “entre ellas la de Ciencias de la Educación e implicaron la destrucción de las primeras producciones científicas que se estaban llevando a cabo desde el ICE” (Entrevista a María Teresa Sirvent, en Arata et al., 2009: 230).

De modo que la renuncia masiva de profesores en la UBA⁴ —no así en La Plata (Buchbinder, 2005; Suasnábar 2004)— generó fuertes debates que dividieron a quienes se querían quedar para enfrentar a la nueva dictadura de quienes deseaban dejar sus cargos como sentido disidente frente a las arbitrariedades cometidas (Arata et al., 2009).

Autonomía y peronismo en la Universidad

A pesar de —y a partir de— ese drenaje en los elencos docentes se produciría más adelante un movimiento de reformulación en el campo de las disciplinas sociales en general y en educación, en particular. Se pugnaba, con un afán de refundación, por la introducción de nuevas vinculaciones entre el conocimiento y la política. Ahora, era justamente la política la que era convocada como clave de lectura de la realidad social para, a través de ella, constituir un encuadre de las necesidades científicas nacionales. Esto mostraba la dificultad que había existido para demarcar —en los años previos— un campo profesional-académico en educación estructurado.

Dentro de esa reconfiguración “la Facultad de Filosofía y Letras porteña vio el surgimiento de las llamadas “cátedras nacionales”, con profesores como Justino O’Farrell y Gonzalo Cárdenas, que venían a expresar en sede académica el avance del nacional-populismo antiimperialista⁵ (no exento de posiciones antimarxistas)⁶ y el ingreso explícito del peronismo en la franja estudiantil” (Terán, 2008:77)⁷.

⁴ “A new *de facto* government intervened in the affairs of the Argentine universities, sacked 1315 lecturers (professors, demonstrators, and assistant lecturers) and put an end to the reform movement” (Romero Brest, 1973:136).

⁵ Como destaca Moscona (2011) la temática de la violencia sería uno de los ejes de producción de este grupo (compuesto, entre otros, por Roberto Carri, Susana Checa y Guillermo Gutiérrez).

⁶ Como destaca Moscona: “Las Cátedras Nacionales constituyeron un lugar de confluencia de profesores y alumnos provenientes de dos sectores marxistas y católicos pos conciliares. Ambos grupos venían de un proceso de ruptura y radicalización que los va a llevar al peronismo, en este espacio las Cátedras Nacionales revisaron críticamente la teoría, sus ideologías, estrategias y métodos al asumir su identidad peronista” (Moscona, 2011:25).

⁷ En este grupo, el rol de sectores católicos era relevante: O’Farrell y Cárdenas provenían de la Universidad Católica Argentina. Justino O’Farrell era un sacerdote vinculado a los sectores tercermundistas y fue interventor de la carrera de Filosofía. Gonzalo Cárdenas era un historiador relacionado con el revisionismo histórico fue Director del Instituto de Sociología (Moscona, 2011).

Los implicados en las cátedras nacionales tenían el afán de remplazar a docentes considerados cientificistas —sus maestros— que habían renunciado luego de aquella noche de represión. Por ello, como se destacó ya, se mantendría una cierta distancia entre algunos académicos, instalados en diversos centros de investigación (como el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación adscripto al Instituto Torcuato Di Tella —CICE-ITDT—), y otros, insertados en una universidad que ponía al peronismo como su estandarte y referencia.

Se ponía en discusión, cada vez más, el rol que debían tener los académicos e intelectuales en este proceso de politización que vivía la universidad. Destaca Terán que “en el pasaje del intelectual comprometido al intelectual militante operó un entramado simbólico de una presión descomunal. Es estremecedor observar (...) el modo en que estos intelectuales se resistían a las tentaciones de borrar su espacio intelectual para pasar a la práctica política.” (Sigal y Terán, 1992:48).

Emilio Tenti Fanfani, protagonista académico y político de esos años⁸, afirma: “la universidad argentina de la década del '70 hizo de necesidad virtud cuando transformó una limitación estructural en una bandera, la bandera del nacionalismo cultural. La entonces celebrada “sociología nacional” fue incapaz de ir más allá de los slogans y consignas asociadas con un populismo académico tan dicharachero como intrascendente” (1991:9).

Para algunos había que reafirmar —nuevamente— una posición socio-política comprometida: tomar una decisión radical. Estaba en discusión, el valor, ya no solamente del egresado de Ciencias de la Educación o de las diversas corrientes de pensamiento (espiritualismo, positivismo, funcionalismo, etc.); si no que estaba en debate qué era la universidad, para qué existía y para quiénes era esa institución.

El reformismo de las Ciencias de la Educación en los 70

Dentro de este clima, al iniciarse la década del 70, se comenzaba a dar un movimiento de cambio en las Ciencias de la Educación. Un primer signo de esto fue que en la Universidad Nacional de La Plata se elaboró e implementó un nuevo plan de estudios (1970) de mano del nuevo director del Departamento, Norberto Fernández Lamarra. Este último propiciaba las ideas de un desarrollismo técnico y, a la vez, procuraba crear cátedras para cursos de postgrado y conseguir subsidios del CONICET; todo lo cual buscaba otorgarle a la profesión académica un carácter científico y empírico (Silber y Paso, 2011). El claustro docente (con firmantes como

⁸ Delegado Interventor con atribuciones de Decano en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), entre junio de 1973 y abril de 1974.

Celia A. Córscico, Berta P. de Braslavsky, Ricardo Nassif, José María Lunazzi, Juan Carlso Tedesco, entre otros) coincidía en la necesidad de adecuar la carrera a las necesidades del país, la democratización, la realización de concursos que prescindan de la ideología y la militancia política, y el diálogo entre claustros. A la vez que declaraba su rechazo a la reforma educativa que propiciaba, por aquel tiempo, el ongiato.

Más tarde, el 25 de mayo de 1973 asumió Héctor Cámpora la presidencia de la Nación quien intervino las universidades el 29 de mayo (decreto 35/73), lo cual generaría cambios dentro del campo profesional académico de la educación. En la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, en 1973, se dio equivalencia entre el título de *profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación* y el de licenciado⁹.

Algunos jóvenes profesionales buscaban realizar una reforma profesional en donde se disputaban una serie de cuestiones tales como la relación con un proyecto nacional, la necesidad de modernizar el espacio académico, la insuficiencia de elementos epistemológicos y metodológicos, así como la necesidad de ahondar en teorías comprometidas que abordasen la realidad dentro de un contexto latinoamericano.

El nuevo plan de estudios de 1973, modificado por resolución 158 del 20 de febrero, reducía el pensamiento filosófico contenido en el currículum de seis materias (entre optativas y obligatorias)¹⁰ a una: filosofía de la educación (muchas de esas materias regresarían en 1977, ya entrada la dictadura). A su vez, estipulaba para la licenciatura en educación cinco años, con un título intermedio al concluir el tercer año de *auxiliar en Educación*.

El nuevo plan¹¹ se dividía en:

- Ciclo de iniciación común a todas las carreras de la universidad
- Área sociopolítica
- Área psicológica
- Área metodológica
- Ciclo de especialización. Que tenía dos materias obligatorias anuales: *Teoría del conocimiento y metodología de la investigación*, y *Problemas sociopolíticos de la educación nacional*.

Las orientaciones del ciclo de especialización eran las siguientes:

⁹ Un año más tarde, se cambiaría el nombre de la carrera y pasaría a llamarse sólo *Educación*.

¹⁰ *Optativas*: Filosofía de las Ciencias, Historia de la Filosofía (antigua y medieval), Historia de la Filosofía (moderna y contemporánea) y Filosofía de la Historia. *Obligatorias*: Introducción a la Filosofía, Ciencia y Filosofía de la Educación. Véase Carlino (1997).

¹¹ Sobre este nuevo plan véase Puiggrós (2003).

- Educación permanente
- Psicopedagogía
- Minoridad y familia
- Política, planeamiento y conducción educativa
- Profesorado de enseñanza secundaria, normal y especial en Ciencias de la Educación

En este nuevo plan si bien el profesorado era una opción, el grado académico era el de licenciado. “Se pensaba que de esa manera los estudios pedagógicos adquirirían el estatus académico que los elevaba de auxiliares metodológicos para la enseñanza secundaria al rango de componentes de un campo específico del saber. Esta última era una preocupación de la comunidad de Ciencias de la Educación” (Puiggrós, 2003:333).

Entre los considerandos de la modificación del plan de estudios, el expediente (Nº36.996 del 12 de marzo de ese año) señalaba: “La etapa de Reconstrucción Nacional que se ha iniciado indica un camino claro para la Universidad en su tarea de formación de educadores; que dicha tarea es la de contribuir al definitivo arraigo en el campo nacional de los trabajadores de la educación, situándolos junto al pueblo argentino en la lucha por la liberación; que el educador egresado de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires deberá ser un trabajador capaz de aportar soluciones políticas, metodológicas y técnicas, a los problemas que la realidad educativa presenta” (expediente citado en Puiggrós, 2003:332).

La llamada *Universidad del 73*, Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, cuya gestión duró sólo 15 meses, intimaba a definir todas las propuestas en clave política. El peronismo consideraba central la *liberación*¹² que, para algunos actores, implicaba la lucha armada. Esa lucha impregnaba el escenario universitario. Alumnos armados, balaceras en medio de actos universitarios podían formar parte del decorado universitario de esos años caracterizados por un acalorado fragor militante.

Este clima de ascenso de la radicalización política-universitaria se reflejaba en la profesión académica, tanto en sus actos de gestión como en las disyuntivas profesionales ya mencionadas. Una anécdota narrada por Adriana Puiggrós brinda una representación de este momento de ebullición social: “el punto máximo de agregación fue en junio del '74. Se realizó un acto en la Facultad [Filosofía y Letras]

¹² En la propuesta de la Universidad de Cuyo titulada *El campo de la educación en la universidad del Pueblo* puede leerse que el punto de partida de una universidad está compuesto por una cultura que: “(...) debe ser una cultura de liberación y, por tanto, debe buscar su fuente y su sentido en el seno del pueblo; que en un proceso de transformación es necesario no perder de vista la realidad total y en especial el sentido que adquiere cada parte o aspecto en el proceso de liberación” (Salomone y M. B. de Salomone, 1974:49).

cuando asumí el Decanato. Ese día hubo un tiroteo bárbaro; asumí el cargo en medio de los tiros en abril del '74, en el patio del Clínicas. (...) En ese momento, en esa pared [en donde estaba el escenario] empezó un tiroteo entre La Lealtad y Montoneros. (...) Año '74, no sabíamos lo que iba a venir después. Miren el grado de inconciencia” (Entrevista a Adriana Puiggrós, en Arata et al., 2009: 205)¹³.

También las Ciencias de la Educación estaban atravesadas por la politización y la confrontación armada. En ese ámbito, el valor del saber profesional que había sido propiciado y estimulado por la llamada *Universidad de Oro* desde diversos ámbitos universitarios y no universitarios se ponía en duda. Al mismo tiempo, ciertos académicos de la educación reconsideraban, junto con la reflexión de un proyecto político nacional, el valor que tenía la realización de una investigación que prestara atención a los signos de los tiempos.

Ya en 1974 varias universidades estaban en vías de modificar los planes de estudio de Ciencias de la Educación. Esto queda manifiesto en el editorial de la Revista de Ciencias de la Educación N°11 (RCE, abril de 1974) en donde se nombran los casos de la Universidad Nacional de La Plata, Cuyo y Tucumán. Es relevante releer algunos de estos informes para considerar las cuestiones que se ponían en discusión.

En las *Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación* presentada por profesores y auxiliares docentes de la Universidad Nacional de La Plata¹⁴ se planteaba: “tanto el desarrollo de la conciencia crítica como una severa capacitación científico-técnica, no han de concebirse ni realizarse separadamente” (Agudo de Córscico et al., 1974b:42). Si bien existían sectores antiintelectualistas, persistía dentro de la profesión académica de la educación una considerable tendencia a reunir la apreciación científica y la militancia política comprometida. “Sólo a través del compromiso de la institución universitaria con el proceso que se da en la realidad, sólo a través de la preocupación por encontrar los canales que den expresión a las necesidades populares, se logrará una investigación encuadrada en un proyecto total universitario al servicio de la liberación nacional” (Salomone y M. B. de Salomone, 1974:49).

Brinda una buena reseña de este contexto académico-profesional detenerse en los criterios que el Grupo de Trabajo de la UNLP (Agudo de Córscico et al., 1974 a y b)

¹³ Es relevante que un personaje central como Adriana Puiggrós manifieste el grado de inconciencia que tenían aquellos jóvenes profesionales respecto del futuro inmediato. Era una gesta cuyo peso absoluto final se desconocía.

¹⁴ Sus autores (la mayoría expulsados de la universidad entre fines de 1974 y mediados de 1975) fueron: Agudo de Córscico, María Celia; Compagnucci, Elsa; Filipponi, Elisabeth; Gurini, Silvia; Guzner, Graciela; Malis, Griselda; Nassif, Ricardo; Perelstein de Braslavski, Berta; Silber, Julia; Tedesco, Juan Carlos, y Pena de Lezcano, Blanca.

señala más importantes para la crítica de la organización de la carrera en ese entonces vigente: el criterio profesional, el científico y el ideológico.

En relación con el perfil profesional se increpaba la importación de modelos teóricos fruto de ser un país dependiente, alcanzando, esta cuestión, tanto a la organización formal de los estudios como a sus contenidos. Se detalla en el texto la falta de integración con un proyecto nacional y la desconexión con el sistema: “nos lleva a preguntarnos si, además de “desocupados potenciales”, la Carrera provee efectivamente los instrumentos técnicos necesarios para servir y hasta para modificar el sistema educativo, en gabinetes, servicios y laboratorios pedagógicos, o para la elaboración de proyectos educativos extradocentes” (Agudo de Córscico et al., 1974a: 58). A la vez, se reclamaba “la formación única, y a largo plazo de un solo tipo de especialista (el profesor secundario en Ciencias de la Educación). Las Licenciaturas previstas por el plan 1970 no pudieron efectivizarse (...) se restringe la misión de la Universidad, y se la pone de espaldas a la realidad educativa nacional”, produciendo “*un tipo de profesional carente de campo de trabajo y condenado a inevitables frustraciones*” (Agudo de Córscico et al., 1974a: 58).

En materia científica denunciaban que la carrera no respondía a las necesidades de transformación socio-culturales del país, de modo que la situación era “simultáneamente, causa y efecto de un visible descenso del nivel científico de las carreras universitarias de Ciencias de la Educación” (Agudo de Córscico et al., 1974a: 57).

En materia de investigación se resaltaba “*el escaso o nulo fomento de la investigación*, tanto en lo que hace a los investigadores formados, como a la preparación de los alumnos con aptitudes e intereses para desenvolverse en la actividad y el pensamiento creadores. Dentro de este punto, puede mencionarse la falta de promoción de estudios colectivos y críticos sobre los modelos teóricos elaborados en otros países, y de estímulo para la creación de nuevos modelos extraídos y confrontados con nuestra realidad” (Agudo de Córscico et al., 1974a:57-58).

Respecto de la cuestión ideológica, este Grupo de Trabajo considera que “la dispersión, reiteración y generalidad de la formación ideológica, puede ir y sucede en muchos casos –en desmedro de la formación científica y técnico-profesional que, en nombre de una “ideologización” no siempre concreta, no alcanza a desenvolverse en toda su extensión y profundidad” (Agudo de Córscico et al., 1974a:58). Sin embargo, se señala que era necesaria “ante la crisis que desde hace años, experimentan las Ciencias de la Educación (...) una teoría pedagógica que tenga como punto de mira la liberación del hombre argentino de todo tipo de explotación” (Agudo de Córscico et al., 1974a:57).

Otro informe, el de Tucumán, publicado en la RCE, realizado por María Teresa Gramajo de Seeligmann y María Clotilde Yapur de Cáceres, comienza con la cita de un párrafo del General Perón en el que se hace referencia al imperialismo y las oligarquías en relación con la condición del subdesarrollo. Luego de ello, las autoras señalan: “El compromiso se expresa en la toma de conciencia y en la opción que compromete el destino del país y del continente: liberación o dependencia” (1974:51).

Allí, se consideran ciertos rasgos dominantes de las carreras de Ciencias de la Educación en los países dependientes: una estructura académica rígida, la falta de conocimiento e inserción en la realidad de los planes de estudios¹⁵, la dedicación a la formación de elites y/o sectores intermedios, la fragmentación científica del conocimiento¹⁶, la limitación de producir profesionales para el sector medio educativo¹⁷, y la conservación y refuerzo de una estructura capitalista.

Entre otras cuestiones, las autoras señalan en ese texto el estancamiento teórico científico en materia educativa, al considerar: “Tanto la preparación de un graduado sin campo ocupacional suficiente, y sin elementos para actuar fuera de la docencia, como la carencia de un desenvolvimiento teórico riguroso de las disciplinas pedagógicas, son, en el fondo, consecuencias de actitudes “cientificistas” y “tecnocráticas”, dadas en los últimos años, con el único objetivo de mantener a las carreras de Ciencias de la Educación despegadas de una problemática real” (Gramajo de Seeligmann y Yapur de Cáceres, 1974:57).

Lo que estaba en debate era la falta de articulación entre la universidad y las necesidades que apremiaban al sistema educativo¹⁸. Para quiénes propiciaban estas

¹⁵ “Luego de estudios de una duración prolongada, el plan produce un tipo de profesional carente de campo de trabajo y condenado a inevitables frustraciones” (Gramajo de Seeligmann y Yapur de Cáceres, 1974:58).

¹⁶ Soprano y Suasnábar (2005:146) consideran que durante estos años en que se daría una reducción del presupuesto universitario y una incapacidad de los diversos gobiernos de generar procesos de cambio “en el nivel de la base del sistema, este movimiento pendular se manifestó en la consolidación de una serie de comportamientos de los académicos, que reconoció variaciones según los campos disciplinares y universidades. En algunos casos se acentuaron las tendencias corporativas, en términos generales en las llamadas “ciencias duras”, en otros, debido a la más débil inserción institucional y al menor grado de profesionalización de los cuerpos docentes e investigadores, se fortalecieron las tendencias a la atomización académica y al incentivo de comportamientos individualistas, tal sería el caso de las ciencias sociales”.

¹⁷“(…)al limitarse a formar a profesores para un solo nivel, se restringe la misión de la Universidad, y se la pone de espaldas a la realidad educativa” (Gramajo de Seeligmann y Yapur de Cáceres, 1974:58).

¹⁸ Esto formaba parte de un contexto regional más amplio, como puede verse en el Informe final de la *Reunión regional de expertos de América Latina y el Caribe sobre el cometido de los profesores de Ciencia de la Educación en el mejoramiento de la formación del personal docente de todos los niveles y del sistema de educación en su conjunto*. Allí puede leerse: “Al planificar su actividad investigadora el profesor de Ciencias de la Educación debe tener en cuenta que, en las condiciones de la región, se hace pertinente que los temas y las líneas de la investigación educativa respondan a los intereses nacionales y al desarrollo socio-cultural independiente de los países de la región a la vez que enfoquen su interés hacia los grupos más

reformas curriculares, la formación que brindaban las principales casas de estudio, no ponía su énfasis en una transformación social, además que daban una particular relevancia a ciertos estratos socio-económicos, tornando elitista la profesión.

Podría considerarse que se daba, por parte de algunos de los jóvenes que habían egresado durante la década del 60, una querrela sobre las valoraciones profesionales de sus propios docentes, muchos de ellos fuera de la universidad por haber renunciado ante la intervención del 66. En una entrevista realizada por Claudio Suasnábar, Gilda Romero Brest deja entrever esto:

“C.S.: Y preguntaba sobre la cuestión política en el sentido de que en el ‘73 cuando vuelve por ese corto tiempo la Democracia tampoco hay una reinserción de este grupo, a la Universidad

G.R.B.: No, no. (...)esa época fue una época en primer lugar corta pero además que no ofreció digamos un interés en recuperar estos equipos [refiere a los equipos del CICE-UTDT en los que ella participaba] y los equipos, por otra parte, que habían logrado consolidarse, tener proyectos, tener financiamientos, tomaron su tiempo porque los primeros pasos de la conducción de la Universidad [del 73] no parecían ofrecer garantía para el trabajo de Investigación que se estaba realizando afuera de la Universidad. Era, la situación... era muy inestable y era... tenía un sesgo político muy alto que sobrepasaba el sentido o la importancia que debía prestarse a los aspectos académicos de la Universidad.

C.S.: ¿Ustedes fueron convocados?

G.R.B.: No, no, ni fuimos convocados y particularmente en Filosofía fue un tiempo muy difícil.”

Como se destacó, la discusión ponía el acento en cuestionar *profesionales para qué proyecto de país* se buscaba formar. Por ello, el replanteo ideológico era el eje medular de este programa renovador en torno a la necesidad de formar en un enfoque contrario a los marcos teóricos y a las metodologías importados de los países dependientes que, para los firmantes de las proposiciones retomadas aquí, no eran adecuadas a las apreciaciones sociales intrínsecas de un proyecto nacional de tal envergadura.

Entre la profesión académica y la revolución

Entretanto, en septiembre de 1974, ya con una violencia armada instalada, con grupos paramilitares y agupaciones políticas que actuaban en la clandestinidad¹⁹, la presidenta María Estela Martínez de Perón nombraría como ministro de educación a

desposeídos y marginados de la sociedad.” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1984:14).

¹⁹ “En 1970, siete grupos armados estructurados actuaban en Argentina: Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), Fuerzas Argentinas de Liberación (FAL), Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), Guerrilla para el Ejército de la Liberación(GEL), Fuerzas Armadas Peronistas(FAP), Descamisados y Montoneros” (Moscona, 2011 :4).

Oscar Ivanissevich (quien reemplazaba al saliente Taiana)²⁰; como interventor de la UBA a Alberto Ottalaganoy; y como decano interventor de la Facultad de Filosofía y Letras a Manuel Sánchez Abelenda, quien por resolución (109/74) eliminó el Departamento de Ciencias de la Educación llevando los estudios pedagógicos a la sección del Departamento de Filosofía (Puiggrós, 2003)²¹.

Esta decisión se encontraba enmarcada en un contexto de politización —cada vez más precipitada— en el que las ciencias sociales eran identificadas con la subversión dentro de la Universidad (Vessuri, 1992). Esto se traslucía en la constante intervención del Estado sobre las instituciones universitarias. Un ejemplo de esta efervescencia pudo verse en la Universidad Nacional de la Plata en donde se dieron una serie de acontecimientos que marcarían a esa Casa de Estudios. A la intervención le siguió una solicitada de la Asociación de Trabajadores, Docentes e Investigadores contra la intimidación de los trabajadores de la educación, y el secuestro y asesinato, el 8 de octubre de 1974, de Rodolfo Francisco Achem (Secretario de Supervisión Administrativa de la UNLP) y Carlos Alberto Miguel (Director del Departamento Central de Planificación de la Universidad). Esto generaría la suspensión, por parte de la Comisión Directiva de la Asociación de Trabajadores de la UNLP, de las actividades en las facultades y establecimientos dependientes, y la renuncia masiva de decanos, secretarios, jefes de departamentos, etc. (Silber y Paso, 2011).

Esos dos crímenes fueron “un episodio que dividió la vida de la Universidad Nacional de La Plata en dos períodos claramente diferenciados dentro de los dos gobiernos peronistas legalmente constituidos. (...) Las consecuencias para el desarrollo de la carrera de Ciencias de la Educación tuvieron que ver con detenciones y retrocesos en el desarrollo de los estudios educativos que aparecían ahora despolitizados y presuntamente científicos. La calidad académica de los profesores expulsados, entre ellos Nassif, Braslavsky, Savloff, contrastó con la mediocridad de los docentes que los reemplazaron” (Silber y Paso, 2011:71).

En este proceso, la Carrera de Ciencias de la Educación (UNLP) sufrió el quiebre de las orientaciones educativas con la implementación de medidas

²⁰ Ivanissevich modificaría muchas de las acciones de su predecesor.

²¹ “La muerte de Perón, la sucesión en María Estela Martínez y la designación como Ministro de Educación de Oscar Ivanissevich marcarían una nueva etapa en la política educativa particularmente en el área universitaria. Un nuevo carácter político del gobierno que sin mediaciones echa por tierra algunas de las tareas realizadas hasta ese momento. Comienza con el nombramiento de un nuevo interventor de la Universidad, Ottalaganoy quien establece, entre otras cosas, un sistema de ingreso (tríptico) que provoca un gran rechazo estudiantil. Se instaura nuevamente el absurdo de la cesantía, el atropello y la represión hacia la comunidad universitaria. Se generan los Centros de Estudiantes en la Resistencia” (Diodato y Martínez Del Sel, 2008:6).

encuadradas en el tradicionalismo ideológico²². Así, se produciría entre 1974 y 1975, tanto en UNLP como en la UBA, un desplazamiento en el gobierno universitario de los grupos que, desde fines de los 60, habían comenzado una renovación en clave nacional y popular hacia grupos de la fuerte derecha del peronismo.

En ese entonces, se dieron, las primeras huelgas generales en junio y julio de 1975: era el mismo movimiento obrero organizado el que le presentaba una disputa al gobierno peronista. Los grupos armados, tanto la Triple A como Montoneros y ERP, tenían cada vez más peso en el escenario cotidiano. La sociedad ya estaba acostumbrada al desfile de armas en las calles. El hombre nuevo y la liberación por los cuales peleaban los grupos armados tenían un eco simbólico en el campo educativo. El sacrificio y la hidalguía, valores que se demandaban a los militantes armados, eran compatibles con el compromiso por los ideales nacionales que el espacio académico pronunciaba²³.

Ya, dentro de las Proposiciones para una nueva estructura de la Carrera de Ciencias de la Educación, presentada por la Universidad Nacional de La Plata, puede leerse: “La conciencia crítica implica concepciones científicas que la avalan y, consecuentemente, no puede haber desarrollo de la capacitación científica si no se la integra en una praxis revolucionaria, inmersa en la realidad y alimentada por los intereses populares y nacionales.” (Agudo de Córscico et al., 1974:42). Como destaca Silber “los principales sostenedores de este informe “fueron expulsados de la Universidad entre fines de 1974 y mediados de 1975. Otros fueron prescindidos por la Dictadura militar en 1976” (Silber, 2004: versión digital).

Para muchos la *sociedad nueva* no se podría realizar sin una transformación política y revolucionaria²⁴, y hete aquí que la educación era, para ellos, un acto político y revolucionario²⁵.

²² En esa Casa de Estudios la “política de disciplinamiento social se profundizó a partir de la dictadura militar, por medio de una estrategia que se concretó en dos momentos: una fase reactiva, que en el espacio educacional se tradujo en la expulsión/control de docentes y vigilancia de los comportamientos visibles; y una fase orientada a internalizar patrones de conducta y valores, por ejemplo a través del control de los contenidos” (Silber et al., 2002:4).

²³ Un ejemplo de radicalización armada podría ser el de Guillermo Savloff en la Universidad Nacional de La Plata. Hijo de inmigrantes rusos, sin título universitario, Maestro Normal Nacional, designado en 1961 profesor de la carrera, creó y dirigió los departamentos de extensión universitaria de la UBA y de la UNLP. Años más tarde, se sumó a las filas peronistas. Fue secuestrado en su domicilio, el cual fue saqueado, y luego fusilado por grupos paramilitares en enero de 1976 (Silber y Paso, 2011). Su muerte “evoca el costado trágico de una generación esperanzada desde la militancia en una transformación social” (Suasnábar, 2004:105).

²⁴ “Apuntamos un hecho irrefutable en el contexto político de nuestro continente, a saber: la Educación (dicho con mayúscula) ha perdido definitivamente su castidad. Tiene ahora que definirse. O sirve a los objetivos del cambio revolucionario (educación para la liberación), o sirve para la permanencia de las viejas estructuras dependientes (educación para la servidumbre)” (Bianchi, 1971:57).

A modo de conclusión

Se ha intentado describir aquí tres años de una profesión académica. Como se desarrolló, con el retorno del peronismo al poder, durante los años 73 y 74 diversos pedagogos fueron nucleándose en torno a un bloque que propugnaba una transformación del orden pedagógico, en medio de un cambio cultural de la sociedad notable. Los jóvenes peronistas ingresarían con mucho poder dentro de la Facultad de Filosofía y Letras y la política partidaria ocuparía —no sin resistencias internas— el pleno de esa Casa de Estudios²⁶.

Si en Cuba, hacía ya varios años, una revolución parecía haber logrado alzar la voz de los más desprotegidos ¿era ese el camino universitario en el Cono Sur? Esta disyuntiva planteaba tensiones políticas y morales dentro del campo académico en educación²⁷. Dos testimonios de jóvenes profesionales de esos años caracterizan dos de estas visiones (con todas las salvedades que una caracterización conlleva).

“Muchos de nosotros, también comenzábamos a tener una vívida esperanza de que un cambio social y revolucionario fuera posible en los países del Cono Sur. (...) En un momento, mientras estaba en Estados Unidos, me quise volver para sumarme a la lucha armada. Sentía que se estaba construyendo una historia maravillosa de la cual yo no era parte” (Entrevista a María Teresa Sirvent²⁸, en Arata et al., 2009: 233.236).

“Ahí sí había fuertes debates acerca de cuál era el papel de la Universidad. Para mí —y para muchos que pensaban como yo— el papel de la Universidad no era el de ser un semillero de reclutamiento de militantes para la lucha armada. Había que formar profesionales y gente competente y sería en su campo de disciplina. Por supuesto, con una ideología, con un sentido social y político definido, pero en el campo profesional” (Entrevista a Juan Carlos Tedesco, en Arata et al., 2009: 278).

Dos posturas se presentaban divergentes: lucha armada comprometida versus formación profesional. En ocasiones, para los primeros, eran temerosos quienes

²⁵ El valor de la teoría pedagógica liberadora del ya prestigioso Paulo Freire, había sido absorbido por gran parte de los profesionales de la educación (Pedagogía del oprimido había sido traducido al español ya en 1970). La dictadura que comenzó en 1976 censuraría especialmente los libros de este autor.

²⁶ Vessuri (1992:344) considera que “en la Universidad de 1973, la turbulencia y la lucha no tenían como objetivo un proyecto universitario sino que la institución era usada como base de operaciones relacionadas con actividades políticas que se dirimían en otros ámbitos de la sociedad”.

²⁷ En ese sentido es incuestionable lo que manifiesta Vessuri: “El desarrollo moderno de las ciencias sociales en la Argentina ocurrió en un período convulsionado de la vida nacional, en un país cada vez más agotado por una crisis de la sociedad civil que se viene arrastrando por casi seis décadas” (Vessuri, 1992:339).

²⁸ Sirvent fue ayudante de la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación y, posteriormente, de Pedagogía, en donde era profesora Gilda Romero Brest.

optaban por el campo disciplinar ante semejante coyuntura histórica, dado que no estaban a la altura de llevar hasta el fin las ideas de justicia social y revolución que eran propias de los intelectuales progresistas.

Como se destacó, no estaba en disputa solamente la militancia, la lucha armada o la revolución, estaba en cuestión el rol institucional de la Universidad, y, sobre todo, el sentido (o sinsentido) de la profesión académica (docencia e investigación de calidad) y su autonomía respecto de la política. Cada vez más, se juzgaba e interpelaba al sector académico respecto de la utilidad de lo científico sin inserción social.

El poder de refracción de la universidad ante la efervescencia política era ya muy delgado y hay quienes presionaban para que fuera nulo. La profesionalización académica que era muy joven estaba en discusión y se ponía en tensión el *ethos* profesional. La reyerta versaba sobre qué capitales debían ponerse en juego en este escenario. Si como se remarcó, toda profesión establece campos discursivos, entonces aquí se debatía cuál era el discurso adecuado, el dilema último estaba dado, para algunos, entre la pluma y el fusil²⁹.

En relación con ese desarrollo y ese proceso de profesionalización que se veía truncado ante el avance de las discursividades políticas radicales y la inestabilidad político-institucional general, Juan Carlos Tedesco señala desde una perspectiva histórica: “Visto a la distancia, yo creo que es notable cómo se perdió, en algún sentido, una gran oportunidad, porque ese proyecto [modernizador desarrollista], que tenía un muy fuerte contenido científico —en el mejor sentido de la palabra— fue combatido desde ambos lados: la derecha —que lo percibía como una especie de agenda de subversión—, y la izquierda —que lo acusaba de ser un proyecto reformista pequeño burgués—; con lo cual, terminamos matando una buena universidad” (Entrevista a Juan Carlos Tedesco, en Arata et al., 2009: 274).

Para el desarrollo de una profesión académica se necesitan, entre muchas otras, dos cuestiones centrales: una burocracia sólida³⁰ —que precisa estabilidad (errante durante estos años) en materia de operaciones, funciones institucionales (secretarías, subsecretarías, etc.) y roles—, y el acceso a un financiamiento sostenido. Pues bien, ambas durante los años setenta no fueron adecuados para el desarrollo de una profesión académica que fuera resistente a los embates de la historia.

El proceso profesionalizador se inició con una potencia considerable a mediados de la década del 50 en una universidad pujante (UBA), pero a lo largo de los

²⁹ Este fenómeno de disyuntivas profesionales atravesó a casi todas las ciencias sociales. Véase el análisis del caso de la literatura en Gilman (2003).

³⁰ Véase al respecto el texto de Sikkink (2009).

años 60 y 70 las disrupciones político-institucionales (golpes de estado, intervenciones universitarias, cesantías y renunciaciones docentes, etc.) junto con tensiones diversas (ideológico-políticas, argumentativas, teórico-metodológicas³¹, etc.), sumado a los avatares presupuestarios y a la caída de las nociones de modernidad y desarrollo tal como habían sido pensadas, cercenaron aquella idea seminal de una profesión con alto nivel de impacto en la docencia, la investigación y en sus vínculos con un mercado internacional de producción de conocimiento. Así, luego de estos tres años de efervescencia y radicalización política, la feroz dictadura militar de 1976 encontraría a la profesión académica en educación con un proceso de profesionalización incompleto, con profesionales exiliados (Suasnábar, 2009) y con sus instituciones diezmadas.

Documentos

AGUDO DE CÓRSICO, María Celia; COMPAGNUCCI, Elsa; FILIPPONI, Elisabeth; GURINI, Silvia; GUZNER, Graciela; MALIS, Griselda; NASSIF, Ricardo; PERELSTEIN DE BRASLAVSKI, Berta; SILBER, Julia; TEDESCO, Juan Carlos, y PENA DE LEZCANO, Blanca S. (1974a) "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación. Introducción y primera parte", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 11, abril de 1974, pp. 55-58, Ed. Axis, Bs.As.

AGUDO DE CÓRSICO, María Celia; COMPAGNUCCI, Elsa; FILIPPONI, Elisabeth; GURINI, Silvia; GUZNER, Graciela; MALIS, Griselda; NASSIF, Ricardo; PERELSTEIN DE BRASLAVSKI, Berta; SILBER, Julia; TEDESCO, Juan Carlos, y PENA DE LEZCANO, Blanca S. (1974b) "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación. Segunda parte: las estructuras curriculares e institucionales", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 12, septiembre de 1974, pp. 42-47, Ed. Axis, Bs.As.

ARATA, Nicolás; AYUSO, María Luz; BAEZ, Jéssica y DÍAZ VILLA, Gabriela (coord.) (2009), *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

BIANCHI, Miguel "Educación y política: Congreso Nacional de Educación de Mendoza (Rep. Argentina)", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año II, número 5, julio de 1971, pp. 57-60.

GUEVENTTER, Elida de L. "Papel de la historia en el marco científico de la educación" en *Revista de Ciencias de la Educación*, Año I, N° 3, octubre de 1970, Buenos Aires, pp. 33-45, Ed. Axis, Bs.As.

³¹ "Nuestras mal o bien llamadas "Ciencias de la Educación" tienen en cuanto a este rigor una bien ganada tradición de no científicas si de seriedad semántica se trata, si de solidez en el manejo metodológico se habla, como también, si a un matiz propio y estrictamente consolidado queremos apuntar" (Gueventter, 1970:33).

"Destacamos con firmeza, y en ello va todo nuestro empeño, que, mientras la Ciencia de la Educación (y adviértase que preferimos hablar de Ciencias en singular) no se fundamente con rigor epistemológico, no habrá tal ciencia y no habremos de quejarnos que psicólogos, abogados, sociólogos o filósofos, traten con mayor énfasis que los pedagogos, las temáticas educativas, porque en rigor de verdad, los pedagogos no se ocupan de apuntalar su edificio" (Gueventter, 1970:33-34). Véase también Agudo de Córscico et al. (1974a y 1974b).

GRAMAJO DE SEELIGMANN, María Teresa y YAPUR DE CÁCERES, María Clotilde (1974) "Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 11, abril de 1974, pp. 51-55, Ed. Axis, Bs.As.

SALOMONE Oscar y de SALOMONE María "El campo de la educación en la Universidad del Pueblo", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, número 12, septiembre de 1974, pp. 48-58.

Referencias bibliográficas

CARLINO, F. (1997) El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA. Tesis de Maestría, FLACSO.

DIODATO, J. L. y MARTÍNEZ DEL SEL, V. *Autonomía y el Cogobierno universitario: repensando su sentido reformista en los estatutos*. Ponencia de las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Tiempo, destiempo y Contratiempo en la historia de la educación". 29, 30 y 31 de octubre de 2008. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

GILMAN, C. (2003) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América*, Buenos Aires, Siglo XXI.

MOSCONA, G. "El Concepto de violencia en la experiencia de las Cátedras Nacionales (1967-1974)" Ponencia presentada en la mesa *Las cátedras nacionales como problema y agenda de investigación*, Encuentro de Investigación en Historia de la Sociología, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, noviembre de 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. "Reunión regional de expertos de América Latina y el Caribe sobre el cometido de los profesores de Ciencia de la Educación en el mejoramiento de la formación del personal docente de todos los niveles y del sistema de educación en su conjunto", en *Revista Argentina de educación*, Año 3, nº 4, jul., 1984, p. 7-24

PASO, Mónica; GARATTE, Luciana; SILBER, Julia y Paula CITARILLA (2012) *Tendencias y grupos académicos en la formación pedagógica de los profesores en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata -UNLP (1959-1976)*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación Tucumán, Argentina 7, 8 y 9 de octubre de 2004. Versión digital consultada el 10 de junio de 2012 disponible en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/12.htm

PUIGGRÓS, A. (2003) *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

SIGAL, S. y O., Terán (1992) *Los intelectuales frente a la política*, Punto de Vista, 42: 42-48.

ROMERO BREST, Gilda (1973): "Ten Years of Change at the University of Buenos Aires, 1955-1966: Innovations and the Recovery of Autonomy", en AA.VV., *Universities facing the future*, Londres.

SIKKINK, K. (2009) *El proyecto desarrollista en la Argentina y Brasil: Fondizi y Kubitschek*. Siglo XXI, Buenos Aires.

SILBER, Julia; PASO, Mónica y GARATTE, Luciana (2002, abril 18-20), "El currículum de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante la última Dictadura Militar: una mirada pedagógica", FAHCE, *Primer Coloquio Historia y Memoria: perspectivas para el abordaje del pasado reciente*, UNLP.

SILBER, Julia; PASO, Mónica, GARATTE, Luciana, CITARELLA, Paula (2004) "La Incorporación y el desarrollo de la corriente pedagógica tecnicista en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (1960-1983)", Ponencia presentada en el *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación*, Tucumán, Argentina 7, 8 y 9 de octubre de 2004. Versión digital consultada el 10 de junio de 2012 disponible en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/70.htm

SILBER, J. y PASO, M. (2011) *La formación pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

SOPRANO, Germán y Suasnabar, Claudio y (2005) "Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación Estado-Universidad en Argentina y Brasil", en

SUASNÁBAR, C. (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina. 1955-1976*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

(2009) *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO-Sede Argentina, no publicada.

TENTI FANFANI, E. (1991) "Las Ciencias Sociales en la Universidad", en *Espacios*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, N^o 10, nov.-dic.1991.

TERÁN, O. coord. (2008) *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires, Siglo XXI.

VESSURI, H. (1992) "Las ciencias sociales en la Argentina: Diagnóstico y perspectivas." En: E.Oteiza (Ed.) *La política de investigación científica y tecnológica Argentina. Historia y perspectivas*. pp. 339-363, Centro Editor de América Latina (Bibliotecas Universitarias), Buenos Aires.