



I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa

15 y 16 de noviembre de 2012

Buenos Aires, Argentina

**EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA DICTADURA ARGENTINA.
LOS CASOS DE LA UBA Y LA UNLP**

Silvia Mendonça

Universidad Nacional de San Martín. Argentina.

mendoncasilvia@hotmail.com

Eje temático: Historia del campo de la política educativa

Resumen: La finalidad de este trabajo consiste en conocer y analizar las concepciones y perspectivas teóricas implícitas y explícitas que se desarrollaron en el espacio curricular de Política Educativa en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA y de la UNLP durante la dictadura de 1976. Para ello fue necesario dar cuenta de la presencia y complementariedad del espiritualismo y el tecnicismo dentro de Ciencias de la Educación de ambas universidades, explicándose de esta manera porque las carreras no fueron cerradas durante el proceso. El análisis desarrollado nos permitió conocer el enfoque que adoptó la Política Educativa y su vinculación con el pensamiento conservador argentino en educación. En consecuencia las cátedras de Política Educativa, aparecen con un status devaluado y son recordadas, en cuanto a los contenidos, como una historia

de la educación. En fin, la materia parecía no contar con la producción de un saber propio y una bibliografía específica.

Presentación

Este trabajo se inscribe en el eje historia del campo de las políticas educativas, cuyos resultados parciales presentamos en esta ponencia. Es así que nos propusimos documentar, analizar e interpretar las perspectivas teóricas que orientaron el trabajo de las cátedras de Política Educativa, contextualizándolas institucional e históricamente. Realizamos un abordaje del currículo para poder comprender como operaron estas tendencias pedagógicas en la selección, organización y trasmisión del conocimiento que direccionaron la formación profesional. En consecuencia desarrollamos un entrelazamiento de teoría y empiria que da cuenta de la complejidad del proceso, tanto para el análisis como para su descripción.

Nuestros insumos empíricos fueron los programas de las cátedras de Política Educativa de ese período, los legajos de los profesores a cargo de las cátedras durante ese período, conjuntamente con entrevistas realizadas a ex alumnos de la carrera como “doble referentes claves”. Esto nos permitió realizar un análisis documental y con la utilización de determinados conceptos pudimos caracterizar momentos del desarrollo curricular y enfoques teóricos de la Política Educativa de ambas universidades incluso por encima de la intencionalidad de los actores. A su vez, pudimos comprender los datos obtenidos e interpretarlos en el contexto de su producción discursiva.

Ahora bien, en el transcurso de este escrito trabajamos desde el análisis del discurso, concebido desde una perspectiva teórica metodológica específica, realizando un análisis textual que permita conocer y describir no solamente lo que dice el emisor de determinados discursos sino el contexto y la situación coyuntural en que estos discursos son emitidos. El discurso según Tello (2012) no proporciona por si solo toda la información para conocer la realidad social, pero permite encontrar las claves que llevan a la reconstrucción de esa realidad. Así

entendemos los desarrollos y diseños curriculares de la asignatura Política Educativa como discurso, esto es: los enfoques teóricos que fue desarrollando la comunidad académica en términos de paradigma en el marco del campo teórico de la política educativa en los espacios universitarios.

Origen y proceso histórico de la política educativa como campo teórico

Para comenzar realizaremos dos señalamientos, primero debemos indicar que cuando hablemos de concepciones lo haremos en términos de perspectivas teóricas y en segundo lugar, debemos señalar que dentro del campo de la política educativa entendemos a la Política Educativa a los efectos de esta investigación como campo teórico y esto nos lleva a realizar una distinción, y en este sentido tomamos a Tello (2012) cuando dice que se debe indicar la distinción entre estudio sobre Política Educativa (lo que denominamos campo teórico), y las Políticas Educativas (aquellas que hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política). Weber en el “El político y el científico”, sostiene con énfasis la clara diferenciación que distingue a “las tomas de decisión política” - Políticas Educativas en plural- del “análisis científico de los fenómenos políticos” - Política Educativa en singular-, (Tello, 2012). Es por ello que en esta investigación cuando hablemos de Política Educativa nos referiremos al campo teórico y con Políticas Educativas a la acción política. Entonces la Política Educativa como campo teórico y partiendo de la conceptualización del campo académico según Bourdieu (1990), es en ese campo donde se producen los conocimientos (investigación), se genera circulación de conocimiento (formación académica) y se desarrolla un uso o aplicación de ese conocimiento.

Según Tello (2012) “el objeto de estudio de la Política Educativa es la propia realidad socio-educativa, en sus múltiples dimensiones. El análisis de la realidad socio-educativa le permite al campo teórico de la Política Educativa la construcción desde diversos ejes que confluirán en su objeto, por ejemplo el Estado, la jurisprudencia, la micropolítica, la sociología política, el discurso político, los debates políticos, la gobernabilidad educativa, entre tantos otros” (p. 12). Por otro lado la Política Educativa tiene un enfoque particular de los fenómenos

educativos al estudiar la relación entre los sistemas educativos y el Estado, en este sentido Paviglianiti (1993) expresa que es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido este como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada.

Para comenzar a desplegar el análisis consideramos importante realizar un breve recorrido sobre el origen y proceso histórico de la Política Educativa como campo teórico, partiendo del hito fundacional de la carrera de Ciencias de la Educación y de ahí profundizar sobre la institucionalización del campo de la Política Educativa en nuestro país. Hemos tomando en cuenta los cambios que se produjeron, desde 1950 hasta 1980, tanto en los períodos democráticos como las irrupciones militares en nuestro país.

De esta manera y tomando a Tello (2012) podemos ubicar que el campo de la Política Educativa se institucionaliza en la década del `50 junto al surgimiento de las cátedras de Política Educativa y a la creación de las nuevas carreras de Ciencias de la Educación con cierta sistematización para la enseñanza y la investigación. Nos referimos a los procesos de “institucionalización” de la Política Educativa como campo, a través de la creación de carreras y cátedras, tomando la conceptualización de Tenti Fanfani y Gómez Campo (1989):

“Se entiende por Institucionalización los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad. Tanto la creación de una cátedra, como la aparición de un departamento o dependencia en el ámbito estatal, constituyen momentos en la institucionalización del campo, que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación y/o validación de conocimiento” (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989 p.26).

Hacia la década del 1950 comienza entonces un proceso de mayor delimitación y definición del campo de estudio de la política educacional dentro de las Ciencias de la Educación. En este período la política educacional como disciplina “se encarga del estudio y la reflexión sobre una actividad concreta de la vida social y política, que recorta una actividad -la educación sistemática- y que privilegia uno de los actores de dicha configuración: el Estado” (Paviglianiti, 1996, p.4). Es así que, en este período surgen grandes debates acerca de si esta disciplina debe centrarse en la teoría o en la práctica o si debe dedicarse al estudio o la investigación o si debe realizar orientaciones para la acción.

Paviglianiti (1996) distingue algunos autores que contribuyeron en la definición del campo entre ellos a Lorenzo Luzuriaga que distingue entre la Pedagogía Política que estudia la relación entre la educación y el Estado de un modo teórico-científico, y la Política Pedagógica que vincula a la educación con la acción de los partidos políticos, los grupos sociales y la iglesia de un país en un momento determinado. Para Ricardo Nassif la Pedagogía Política forma parte de la Sociología de la Educación y la Política Educacional es una acción o técnica por la cual el Estado regula la vida educativa y cultural de la comunidad. Esta separación que realiza Nassif es consecuencia según la autora, de la división entre pedagogía teórica y la pedagogía tecnológica y en esta última incluye a la Política Educacional como parte de la organización educativa. En cambio para otros autores como Horacio Rivarola “la Ciencia Política de la Educación es el estudio y desarrollo de las diversas organizaciones y sistema de enseñanza intelectual, moral y física en sus relaciones con la sociedad y el Estado” (Paviglianiti, 1996, p.4). Para Paviglianiti (1996) también está presente en Américo Ghioldi esta orientación al considerar que la Política Educacional es la teoría y la práctica de las actividades del Estado en el campo de la educación pública, determinando cuales son las políticas más apropiadas para llevar a la práctica.

Durante los años `50 podemos pensar a la Política Educativa vinculada a un enfoque jurídico-institucionalista, que según Tello (2012) su estudio radicaba en el análisis de la normativa legal, los responsables autorizados a reflexionar sobre el Estado y las políticas públicas eran los abogados y especialistas en jurisprudencia.

Este enfoque jurídico-institucional responde a una matriz analítica de las ciencias políticas.

En la década de 1960 la política educacional comienza una nueva etapa de diálogo con otras ciencias y teorías como la Economía, la Sociología, la planificación social y la teoría del desarrollo, esto es consecuencia de la nueva situación mundial, de los cambios sociales y culturales que según Pineau (2010) demandan nuevos instrumentos para el diseño de políticas concretas como las que aporta el planeamiento racional, la Sociología Educativa bajo el paradigma funcionalista y la Economía de la Educación bajo el paradigma de la teoría del Capital Humano. Estas corrientes denominadas del “desarrollo” y del “capital humano” según Paviglianiti (1996) ponen la mirada sobre el crecimiento, la distribución social, la eficiencia interna (rendimiento cuantitativo) y su eficacia (adecuación del egresado con las exigencias de mano de obra). Estos cambios tienen efectos sobre la Política Educativa, se incluyen los análisis de los alcances reales en cuanto a la expansión y distribución de la educación en la sociedad.

Para Paviglianiti (1996) otro momento importante en el desarrollo histórico de la Política Educativa se manifiesta en la década del `70 por la consolidación y difusión de las llamadas “teorías críticas” en sus diferentes versiones, la contraescolarista propuesta por Iván Illich y Reimer, el estructuralismo marxista planteado por Louis Althusser que concibe a la escuela como aparato ideológico del Estado cuya función es la reproducción de las relaciones de producción y de las relaciones sociales de la sociedad capitalista, y la desescolarizante propuesta por Freire. En este sentido tomamos a Pineau (2010) quien afirma que la Política de la educación toma un tono de mayor denuncia, la reproducción social, los efectos negativos de la escuela y la concepción del Estado como aparato ideológico de dominación comienzan a formar parte de los temas de la disciplina.

La década del `70 en palabras de Tello (2012) es la del surgimiento de los enfoques crítico-reproductivistas que comienzan a cuestionar el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales, en esta etapa surgen los estudios de etnografía educativa dentro de las políticas educativas y las perspectivas neo-

marxistas y pos-estructuralistas. En la segunda mitad de la década del `70 se produce el cierre y la clausura de todo el desarrollo histórico de la disciplina, y en especial los enfoques críticos, debido a las intervenciones militares que se produjeron en la región.

En la década de `80 finalizan los procesos dictatoriales en América Latina, desde estos primeros años se produce un renovado interés, debido a la apertura de los espacios institucionales, por la relación entre la política y la educación. Con la vuelta de la democracia comienza a emerger según Suasnábar (2009) un optimismo pedagógico que abre los caminos hacia un paradigma de educación y democracia.

De este modo podemos pensar que tanto la creación de cátedras como de las carreras, resultan ser actos que confieren legitimidad a un determinado cuerpo de saberes -respecto y en diferenciación de otros- y con ello, consagración a determinados individuos considerados legítimamente habilitados para la enseñanza (Suasnábar, 2004). Tal es así que podemos considerar que las cátedras de Política Educativa en la UNLP se crean con el surgimiento de la carrera, tomando a Southwell (1998) y Finocchio (2001) podemos ubicar este momento a partir de 1906 con la creación de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata que dan origen, años después (1914), a la primera Facultad de Ciencias de la Educación y a la carrera de igual nombre. En la Universidad de Buenos Aires la creación se produce con el surgimiento, en 1920, del Instituto de Didáctica, en 1936 se constituyen en la Facultad de Filosofía y Letras estudios de grado y posgrado en Pedagogía (Carlino, 1997) y en 1957 se departamentaliza la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y se crea la carrera Ciencias de la Educación.

La carrera de Ciencias de la Educación durante la dictadura: prácticas educacionales y estudiantes.

Ocurrido el golpe militar de 1976, las universidades argentinas sufren una radical transformación, en lo que respecta al plantel de profesores, fue en algunos casos renovado y en otros caso hubo continuidades, las cátedras se impartieron

respetuosos de la doctrina “Dios, Patria y Hogar”. Como consecuencia el imaginario construido en el corto período democrático, que había interpretado a la escuela como un espacio de movilidad y denuncia social, fue reemplazado según Southwell (1998) por un sistema cerrado que privilegió la segmentación y el asistencialismo producido por la intervención militar.

En la UBA frente a esta nueva intervención militar se lleva adelante reformas de planes de estudios, es así que en el año 1977 el plan de estudios de la carrera se volvió a cargar con abundantes materias filosóficas. Siguiendo a Carlino (1997) podemos decir que era un plan rígido, un listado de materias por año y sin ningún tipo de opción, organizado alrededor de un eje con fuerte énfasis en la filosofía y las humanidades. Las materias que proponía, como nuevas, eran Introducción a la Filosofía, Filosofía II, Filosofía de la Educación, Lógica, Pedagogía e Historia de la Cultura. Al mismo tiempo, en la UNLP se modifica el plan dos veces en dos años. La primera vez en 1977 tornándolo más rígido al perder la optatividad de asignaturas y orientaciones, la segunda en el año 1978 donde se intensifican las tendencias del plan anterior y se anulan por completo la influencia de la psicología como base científicista. Como consecuencia de ello, según Silber (1997) el discurso pedagógico que impregnó la carrera tuvo como ejes centrales el control ideológico, la incorporación de nuevas tecnologías producto de la modernización y la incorporación de los principios y metodologías propuestos por la teoría psicológica de Piaget con una impronta de las teorías educacionales norteamericanas.

Es necesario considerar que a diferencia de otras carreras, dentro de Ciencias de la Educación de la UNLP el plantel docente no fue renovado ya que algunos aceptaron que se les prolongara su designación durante la dictadura. También siguieron dando clases los docentes que fueron incorporados por haber sido echados de la Universidad en 1955, este el caso siguiendo a Silber (2011), de Carolita Sierra de Rogati que se reincorporó en 1975 como Profesor Adjunto de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Filosofía pero que durante la dictadura pasaría a ocupar el cargo de Jefa del Departamento de Ciencias de la Educación. Entonces teniendo en cuenta la continuidad del plantel docente y sus propuestas

en los programas podemos pensar que la enseñanza fue de suma pobreza y a partir de ese momento los alumnos se colocan en un rol pasivo, *“de golpe nos convertimos en alumnos obedientes”, “el fin era obtener el título e irnos cuanto antes para no volver”* (Silber, 2011 p. 70). En paralelo, en la UBA, el Departamento de Ciencias de la Educación casi no tiene protagonismo, *“yo no lo recuerdo como un lugar de referencia. Me acuerdo del Instituto, no del Departamento ni de los Directores”* y en relación a los profesores *“...ese grupo fue políticamente “continuista” en la Facultad, ya que no renunciaron...”* Souto citada en Arata, Ayuso, Báez y Díaz Villa, 2009).

Durante este período la matrícula de las universidades privadas tienen un gran crecimiento, para Carlino (1997) esto se debe a que tanto estudiantes como docentes de las carreras de Ciencias Sociales y Humanas de las Universidades Nacionales, se trasladan a instituciones privadas por el cierre de carreras en sus universidades y por el clima de represión que reina en las instituciones.

Es así, que las prácticas educacionales que la dictadura intentó propiciar se articularon en torno a la idea de “orden” (Southwell, 2002). Como señala Tedesco (1985) no existió un proyecto educacional consistente a lo largo del período dictatorial, sin embargo, prevalecieron en la pedagogía dictatorial valores trascendentes, nacionalistas, católicos, articulados en torno al par “orden-desorden” que fijaba y regulaba los comportamientos y opciones posibles de los individuos, sembrando el miedo hacia aquellos que no respondieran al discurso del orden. Es en este sentido que el catolicismo se erigía en una especie de garantía ideológica que limitaría y detendría el proceso de secularización, a la vez que se volvería un mecanismo de protección de la integridad cultural del “ser nacional” (Kaufmann, 2001).

La propuesta de la cátedra de Política Educativa de la UBA y de la UNLP.

El análisis de los programas de la cátedra de Política Educativa en ambas universidades, nos permitió examinar, en primer lugar, los programas de la materia a cargo de los profesores del período. En segundo lugar, tomamos los legajos docentes y las resoluciones para poder precisar datos y trayectos de los

profesores. Además incluimos, con el mismo objetivo, los relatos de quienes fueron alumnos de las cátedras en ese período y otros informantes claves. Esto nos permitió identificar las perspectivas teóricas presentes en el momento de la organización de los programas, la estructura de los mismos y las propuestas bibliográficas de ambas cátedras.

Para comenzar con el análisis de los programas de la cátedra de Política Educativa en ambas universidades, examinamos, como fuente primaria, los programas de la materia a cargo de los profesores Francisco Miguez-1978-; Juan Antonio Stomo-1980/81/82/83/84 en la UNLP. En la UBA la materia estuvo a cargo del profesor Luis Jorge Zanotti-1979/80/81/82-. Como fuente secundaria tomamos los legajos docentes y las resoluciones para poder precisar datos y trayectos de los profesores. También incluimos, con el mismo objetivo, relatos de quienes fueron alumnos de las cátedras en ese período.

Este material empírico nos permitió identificar las perspectivas teóricas presentes en el momento de la organización de los programas, la estructura de los mismos y las propuestas bibliográficas de ambas cátedras. En tal sentido, para poder realizar una lectura curricular y comprender las perspectivas teóricas presentes en los documentos, fue necesario tener presente que los hechos educativos se encuentran vinculados al escenario social en el que se desarrollan. El contexto político que caracteriza al período en estudio, es claramente un contexto marcado por los actos de violencia y el terrorismo de Estado, por lo tanto la vida académica se encuentra afectada por una política represiva.

En los diferentes programas de la cátedra de *“Política Educativa”* de la Carrera de Ciencias de la Educación pudimos observar, en el caso de la UNLP, que esta materia fue adquiriendo diferentes nombres. En el año 1977/78 durante la gestión de Carolita Sierra de Rogati al frente del Departamento de Ciencias de la Educación y Francisco Miguez como catedrático Titular, la denominación fue *“Política Educativa y Educación Comparada”*. Durante los años 1980/81/82/83/84 la denominación fue *“Historia, Política y Legislación de la Educación Argentina”* mientras estuvo a cargo del profesor Juan Antonio Stomo.

En el transcurso del período de normalización, durante la gestión de la Profesora María del Carmen Malbrán la asignatura comienza a denominarse "*Política y Legislación de la Educación*" siendo el Licenciado Norberto Fernández Lamarra el titular de la cátedra. En el caso de la UBA durante la gestión de Zanotti como Subdirector del Departamento de Ciencias de la Educación y como Titular de la cátedra durante los años 1979/80/81/82/83 la denominación de la materia fue "*Política educacional y Educación Comparada*". En el año 1984, durante el período de normalización universitaria y bajo la gestión como Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Gilda de Romero Brest, la materia no cambia de nombre lo que cambia es el titular de la cátedra, asume el Profesor Héctor Félix Bravo.

En efecto, en los programas analizados de ambas universidades, podemos observar e identificar las perspectivas teóricas existentes. Por un lado, se detallan y se definen los comportamientos que se espera que alcancen los estudiantes expresados en los objetivos de aprendizaje, adoptando un diseño de carácter técnico. Hay una explicitación de objetivos generales y específicos que el alumno debe alcanzar, delimitación en unidades, bolillas o capítulos y tareas de investigación como trabajos prácticos que deben realizar los alumnos y una sistematización de los tiempos de aprendizaje. En cuanto a los contenidos propuestos en los programas podemos pensar que la selección está relacionada con los propios intereses ideológicos del profesor. En nuestro período análisis, se observa en los programas y dentro de la primera unidad, el énfasis puesto en contenidos que se relacionan con la *noción de orden, concepto de ley y norma, justicia y Estado*. Dentro de otras unidades se pueden observar contenidos relacionados con otros agentes de la educación: *la familia, la comunidad local, la iglesia*, contenidos que encuadran en el molde ideológico del autoritarismo pedagógico y del catolicismo tradicional.

Esto se puede observar en los programas presentados por los distintos profesores. Por ejemplo, el profesor Francisco Miguez fue profesor de Enseñanza Normal y Especial en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctor en Filosofía y

Ciencias de la Educación. Estuvo a cargo de un grado en la “Escuela G. Joaquín V. González”, anexa a la Facultad de Humanidades en el año 1937. En 1947/48 fue profesor suplente en la cátedra de “Historia de la Educación” y estuvo a cargo de Preseminario de Filosofía y fue Consejero Sustituto de la Facultad desde 1948 hasta 1951 y Consejero Titular en 1953. En el año 1973 fue profesor titular de la cátedra “*Política Educacional y Educación Comparada*” tras solicitar su reincorporación por haber sido separado de la cátedra “*Política Educacional y Organización Escolar*” por motivos políticos en el año 1955, continúa en el cargo en el año 1975 y en 1978. En el año 1982 la universidad dispone el cese de renta de profesor titular, dedicación simple, por haber cumplido setenta y cinco años de edad, por lo tanto, continuará ejerciendo dichas funciones con carácter ad-honorem¹. Le sucede en el cargo, como profesor interino de la cátedra, Juan Antonio Stomo, profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Juan Antonio Stomo se desempeñó como celador, auxiliar, profesor y como vicerrector en el Colegio Nacional “*Rafael Hernández*” de la UNLP. En la UNLP se desempeñó en el año 1977/78 como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra “*Política Educacional y Educación Comparada*” y como asistente en el Departamento de Ciencias de la Educación, en marzo del año 1979 asume en el cargo interino de la cátedra de “*Historia, política y Legislación de la Educación*” hasta que en el año 1984 es limitado en sus funciones debido a las denuncias presentadas por los alumnos al Decano Normalizador².

En la propuesta de la cátedra del profesor Miguez, nos encontramos con un programa que consta de diez bolillas y está dividido en tres partes, de la bolilla primera a la tercera se presenta una introducción a la Política Educativa, de la cuarta bolilla a la novena se plantea la problemática de la Política Educativa y en la décima y última bolilla se detallan contenidos de Educación Comparada pero se aclara que durante el año se aprovechara toda oportunidad propicia para relacionar esta materia con la Política Educacional. Mientras que, en la propuesta

¹ Para complementar esta información consultamos su legajo, que fue solicitado a la Oficina de Personal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UNLP.

² Los programas de las cátedras de Miguez y Stomo fueron solicitados en la biblioteca de la UNLP, allí no se pudo encontrar el programa del profesor Stomo del año 1979.

del profesor Stomo, nos encontramos con un listado de contenidos teóricos y prácticos, objetivos generales y particulares, requisitos para la aprobación de la cursada regular y un listado de tareas de investigación, deja en evidencia una enseñanza descontextualizada, con una visión no crítica y básicamente tecnicista. Para quienes testimoniaron, el aporte pedagógico de la materia aparecía ausente o reducido a una versión tecnicista, si bien determinados temas figuraban en los programas tenían un desarrollo teórico escaso en clase y algunos directamente no se trataban, los exámenes finales eran fáciles de preparar por la escasa bibliografía que leían.

Dentro de la propuesta del profesor Miguez encontramos la inclusión de contenidos que hacen referencia a: *“la consideración del factor religioso en la enseñanza”*, *“diferencias entre la enseñanza religiosa y enseñanza de la religión”*, y *“la religión como factor incidente o razón de ser”*. Para trabajar estos contenidos plantea la lectura de textos como: “Por qué debe enseñarse religión” de su propia autoría, y un texto de Spranger donde especifica “ver la parte relativa a la religión”. En la bibliografía que presenta Stomo aparecen las obras representativas de las corrientes tecnicistas, y espiritualistas-personalistas. Aparecen, también, textos de Eduardo Spranger como “Cultura y educación”, “Formas de vida”, “Fundamentos de la política escolar”, “Psicología de la Edad Juvenil”, en tal sentido, adquiere relevancia la formación Pedagógica y Espiritual. De esta manera, vemos como la bibliografía, de ambas propuestas, acompaña y ratifica la predominancia de la evolución del conservadurismo católico (Doval, 2001) en el ámbito universitario. A los textos anteriores se suman los que hacen referencia a concepciones pedagógicas espiritualistas, en su propuesta el profesor Miguez esboza la necesidad de formar un docente con contenidos éticos para el ejercicio de la misión de enseñar a ser persona, de esta manera, la tendencia espiritualista se expande en todos sus componentes. La bibliografía sigue siendo de carácter espiritualistas, aparecen obras representativas de Mantovani como: “Épocas y hombres de la Educación Argentina”, “La educación popular en América”, y en “La educación y sus tres problemas”, donde este autor, plantea la idea del hombre, cuya naturaleza considera profunda y trascendente, y

acuerda con Spranger al describir al proceso educativo como la provocación “del alumbramiento de los valores del alma y su adecuada vivencia en el hombre en cierne” (Puiggrós, 1997).

En el programa de el profesor Stomo aparecen varios textos en relación a: La educación nacional y las ideas de Alberdi, Sarmiento, Mitre y Avellaneda, también, se establece al finalizar los capítulos un listado con tareas de investigación como trabajos prácticos a realizar por el alumnado donde se detallan temas como: “La actuación de los jesuitas en el Río de la Plata”, y por otro lado, se establecen tareas con objetivos como: que los educandos logren, guiados por la ayudantía, leer, confrontar y resumir con carácter obligatorio las obras de: “Autobiografía y otras paginas” de M. Belgrano” o “Juvenilia” de M. Cané en otras. De esta manera, en la propuesta del profesor Stomo prevalece la combinación de tendencias tecnicistas y espiritualistas-personalistas como también la mención de estos contenidos, relacionados con la historia Argentina y sus próceres, acentuando el nacionalismo.

Por otro lado, encontramos en la UBA a Luis Jorge Zanotti, un intelectual orgánico de la Iglesia Católica, editorialista de educación del diario La Nación durante varias décadas. Zanotti obtuvo el mejor promedio en la Escuela Nacional Normal de Profesores Mariano Acosta, es graduado en Pedagogía en la UBA en el año 1951, dentro de la actividad privada realizaba tareas como periodista. Su actuación en la facultad fue: en el año 1975, tras haber ganado el concurso, asume como profesor Titular Ordinario de cátedra “*Política Educativa y Educación Comparada*” de la carrera de Ciencias de la Educación hasta su renuncia, en el 1976 fue Titular en la comisión de Doctorado dentro del Departamento de Ciencias de la Educación, cargo al cual renuncia en el `77, y ese mismo año asume como Representante en las Primera jornadas Nacionales Universitarias de la Educación organizadas por la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional Centro en Tandil, en 1982 fue integrante del Tribunal Académico y en 1983 participó en el Departamento de Ciencias de la Educación,

como Consejero Académico, Consejero suplente y Subdirector³. Nótese que el profesor Zanotti tuvo una participación intensa dentro del Departamento de Ciencias de la Educación durante el período de la dictadura, finalmente renuncia y se retira de la universidad en el año 1983.

En los programas del profesor Zanotti aparecen además, de los contenidos y la bibliografía de consulta obligatoria, un listado de objetivos de aprendizaje generales y otra lista con objetivos específicos. La forma en cómo se detallan y definen los comportamientos y disposiciones que se espera que alcancen los estudiantes, indican la presencia del tecnicismo. Dentro de la bibliografía propuesta en su cátedra aparecen varios textos de su autoría como: “Etapas históricas de la Política Educacional”, “La escuela y la sociedad en el siglo XX”, “Política Educacional”, “Textos y documentos de legislación escolar Argentina”, entre otros. Zanotti es considerado mentor del liberalismo católico, en su libro “Etapas históricas de la Política Educacional”, considera que la educación tiene un sentido misional que redime a los hombres de sus pecados históricos como la ignorancia, la miseria moral, la miseria política y la opresión (Puiggrós, 1997). Para el profesor Zanotti, la idea de la educación como redención, le otorga a la Iglesia un papel fundamental entre los sujetos determinantes de la educación nacional (Puiggrós, 1997). Siguiendo la línea espiritualistas encontramos en la bibliografía textos de Alfredo Van Gelderen⁴ como: “Fundamentos Constitucionales del Sistema Educativo Argentino”, este autor, perteneció al grupo liderado por Zanotti, con una gran influencia del catolicismo italiano (Puiggrós, 1997). También aparecen obras representativas de Martínez Paz⁵ como: “El Sistema Educativo

³ Para complementar esta información consultamos su legajo, que fue solicitado a la Oficina de Dirección de Personal de la Facultad Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁴ Director Nacional de Enseñanza Privada en el gobierno de Frondizi, Subsecretario de Estado y miembro de varios equipos asesores de las gestiones militares y, asesor de diversos organismos vinculados con la Jerarquía Eclesiástica Católica. Directivo de la Escuela Argentina Modelo ha sido el más importante gestor de la organización de la enseñanza privada en el país. Fue asesor del Ministerio de Educación y ha jugado un papel importante en las decisiones de los CBC de la enseñanza (Puiggrós, 1997).

⁵ Titular de la cátedra de Política Educacional de la Universidad Nacional de Córdoba, propone tres etapas para analizar la “formación, desarrollo y crisis” del Sistema Educativo Nacional, cada una de ellas

Nacional”, donde hemos observado que el autor describe objetivamente los hechos y no realiza interpretación o valoración histórica. Frente a esta ausencia de crítica, el mismo Zanotti (1979) dice que Martínez Paz compromete la comprensión histórica de los procesos. Martínez Paz, también forma parte de la lista de textos de lectura obligatoria de la cátedra del profesor Stomo de la UNLP. Finalmente estas propuestas esbozan la necesidad de formar un docente eficiente y con fuerte contenido ético para el ejercicio de la misión de enseñar a ser personas, una combinación de componentes pedagógicos tecnicista, personalista y espiritualistas.

El campo de la Política educativa: entre el “vacío” conceptual, el tecnicismo y la corriente espiritualista

Consideramos necesario hacer referencia a las primeras manifestaciones en torno a la corriente pedagógica tecnicista y al resurgimiento de la corriente espiritualista, desde 1976 hasta 1983, y su vinculación con los distintos actores que tuvieron participación a través de los cargos que ocuparon dentro de las universidades desde donde impulsaron sus ideas. Las tendencias pedagógicas fueron promoviendo alianzas y contiendas en sus intentos por ocupar lugares hegemónicos dentro de la carrera. Ciencias de la Educación se adecuó los requerimientos formativos de la dictadura militar de 1976, de esta manera, se explica porque la carrera no fue cerrada.

Ahora bien, en esta pretensión de adecuarse a las diferentes coyunturas histórico-sociales podemos ubicar un primer intento de penetración tecnocrática dentro de la carrera, que provocó resistencias y enfrentamientos en la comunidad educativa. Silber (1997) asegura que en los primeros años de la década del setenta en la UNLP al designarse como Director del Departamento de Ciencias de la Educación al profesor Fernández Lamarra, quien en ese momento era un funcionario del Ministerio de Educación de la Nación, se puso de manifiesto la idea

respondiendo a los siguientes períodos: de 1863 a 1884, de 1884 a 1916 y finalmente de 1916 a la actualidad (Zanotti, 1979).

de vincular la Universidad con la empresa y con los organismos internacionales. Según Silber (1997) el objetivo fue mantener la carrera de Ciencias de la Educación alejada de la problemática social real y para lograrlo se adoptaron modelos teóricos y acríticos importados. Es así que la autora continúa diciendo que los sectores tecnocráticos también intentaron penetrar en las universidades a través de textos y publicaciones. Este material bibliográfico tenía una importante influencia de la economía en la educación, de este modo, la pedagogía comenzó a apropiarse de un lenguaje económico. Por otro lado, Nassif (1965) en su libro *“Pedagogía de Nuestro Tiempo”* dedica el capítulo cuatro a las relaciones entre “Educación y vida económica”. La formación humana es el único clima propicio para un verdadero desenvolvimiento socio-económico y sostiene la necesidad de una postura pedagógica crítica y plantea la problemática de la formación de los maestros y profesores, presentando una visión histórica, localizada y problematizadora al abordar la formación del maestro.

Entonces, junto a esta incorporación del paradigma tecnicista dentro de la carrera, con un sello instrumentalista, también surgen cuestiones ligadas al espiritualismo. Este nuevo espiritualismo se caracteriza por el uso ideológico de la religión y la hispanidad. Según Puiggrós (1997) la idea espiritualista de la formación integral de la persona se re-articuló dando lugar a una nueva fantasía de completud y coherencia tecnocrática-espiritualista que mantuvo la jerarquía de los saberes de la cultura, pero que además continuaba comprendiendo a los saberes técnicos como saberes menores. De esta manera, interpretamos que la presencia conjunta de dichas corrientes, tanto la espiritualista como la tecnicista, están presentes en el currículo de ambas universidades, porque una destaca los rasgos instrumentales del quehacer profesional y la otra enfatiza los valores tradicionales. Ambas coinciden en la aceptación del orden social, y sus presencias supuestamente antagónicas, parecen ser funcionales en gobiernos signados por el autoritarismo. Si tomamos algunas interpretaciones actuales (Silber, 2010; Southwell, 2003), podemos pensar que la difusión de estas concepciones se comprenden mejor desde la influencia de la economía en la educación. En este marco, la formación de recursos humanos eficaces constituye una tarea ineludible

como parte del proceso de tecnificación de la enseñanza requerido para la expansión del desarrollo económico de las sociedades latinoamericanas. De esta manera, podemos señalar que la carrera durante 1976 hasta 1983 muestra una ahistoricidad expresada en la idea de no hacer eco ni del pasado conflictivo que la atravesó ni de los hechos terribles que ocurrían en ese momento. Se inicia entonces en palabras de Silber (2011) un dispositivo artificialmente construido.

El campo de la Política Educativa y su perspectiva “historicista”.

En este apartado nos interesa analizar algunos de los textos y autores presentes en las propuestas de cátedra, los textos que leían presentan una fuerte vinculación de la materia “Política Educativa” con Historia de la Educación. Manuel Horacio Solari, figura en los programas de Política Educativa, con su obra *“Historia de la Educación Argentina”* este material presenta una versión de la historia de la educación que siguió respondiendo a los modelos previos. Puede pensarse, por un lado, que la falta de una actualización profunda fue uno de los motivos de la continuación de su uso, y por otro lado se evita hablar de la conflictiva historia reciente, más aún en épocas de gobiernos dictatoriales.

En la misma línea, encontramos dentro de los programas autoras como Perazzo, Kuc y Jové con su obra *“Historia de la Educación y Política Educativa Argentina”*, que puede considerarse una adaptación de la obra de Solari, este libro es un manual que sigue punto por punto los contenidos mínimos oficiales, que presentan claramente una desvinculación con cualquier tipo de debate académico. La pretensión de neutralidad, se deja afuera cualquier posibilidad de comprensión o crítica, con una fuerte ausencia de una dimensión política de la enseñanza que no se deja espacio para la discusión o el debate.

Al igual que Paviglianiti (1996) podemos decir que en este período comienza a predominar un enfoque de la educación y de la Política Educativa como restauradora del “orden”, del “orden natural”, del “personalismo”, y del “estudio de los agentes de la educación”. Impartiéndose contenidos de las corrientes destinadas a propiciar un rol central de particulares y de la Iglesia, de

esta manera se fundamenta las posiciones subsidiarias del papel del Estado en materia de educación.

**El campo de la Política Educativa y la perspectiva espiritualista:
“espiritualismo sí, pero católico”.**

En lo que sigue nos proponemos realizar una primera exploración acerca del diseño e implementación de las políticas educativas del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional de Argentina (1976-1983), nos preguntamos cómo funcionó el Estado dictatorial, el Ministerio de Educación, los cuadros técnico-pedagógicos, cuáles fueron las políticas que se generaron, cómo fue el proceso de aplicación y quienes fueron los encargados de implementarlas, entre otras cuestiones. Esto contribuirá a reconocer en qué sentido se puede afirmar que el gobierno dictatorial llevó a cabo “políticas educativas”.

Según afirma Tedesco (1987) hubo dos grandes intentos pedagógicos, el primero seguía la línea del “personalismo influida por el tecnocratismo”, y el segundo continuaba la corriente del “tradicionalismo católico”. El “personalismo” impregnó las políticas educativas, especialmente de la mano del Ministro Bruera. Kaufmann (1997) y Doval (1999) analizaron las obras del fundador de dicha corriente, el español de filiación católica integrista, Víctor García Hoz, quien indicaba la necesidad de fundamentación teológica de las Ciencias de la Educación, que permitiría cristianizar al hombre y al mundo. Ambas autoras aseguran que sus textos fueron muy leídos por pedagogos de las universidades argentinas de esos años, la “pedagogía procesista” se nutría de una “fortísima militarización” en el campo educativo. En cuanto a la línea del tradicionalismo católico⁶ Tedesco (1987) sostiene dos puntos fundamentales, por un lado la desconfianza hacia el Estado y la revalorización de la familia como agente educativo, y por el otro la postulación de fines y objetivos para la acción pedagógica en términos éticos-políticos en oposición a los científicos-técnicos o económicos. Tomando las reflexiones de este autor podemos considerar que la

⁶ Durante la gestión de Llerena Amadeo como Ministro de Educación, la correspondencia entre la política educativa y el carácter excluyente del Estado alcanzó mayores niveles de incongruencias. Para este nuevo equipo ministerial el molde ideológico fue el catolicismo tradicional.

clásica línea estatista de la Política Educativa argentina fue afectada por el reconocimiento hacia el rol de la familia y de la Iglesia Católica como los agentes educativos y la definición del “rol” subsidiario del Estado. Desde la mirada de Puiggrós (1997) debería reflexionarse las razones por las cuales la derecha liberal conservadora ha sido el único sector capaz de imponerse en la Política Educativa argentina y no solo durante los gobiernos de facto, sino como sujeto que formó y forma parte, orgánicamente, del Estado argentino.

Según Braslavsky (1987) las políticas educativas se relacionan con: el funcionamiento del Estado, la burocracia estatal y la de la sociedad política y civil, y la definición de modelos y estilos educativos peculiares. De acuerdo a esto, la autora plantea, que entre 1966 y 1973 el “modelo y estilo educativo fue tecnocrático”, entre 1973 y 1976 de “modernización social” y a partir de 1976, de “congelación política”. Además sostiene que las políticas educativas del período se concretaron a través de cuatro acciones: la transferencia de escuelas a provincias, la subsidiariedad del Estado, la suscripción de préstamos internacionales para infraestructura y equipamiento aunque persistió el deterioro y la jerarquización por categorías logrando un control burocrático del personal docente. A partir de 1976, los integrantes del gobierno adhirieron al principio de subsidiariedad del Estado en la prestación, no en el control ideológico, de los servicios educativos, cuestión que se demostraba en la expansión de la matrícula de colegios privados. Este principio se sostuvo con una creciente subsidiariedad financiero-administrativa del Estado Nacional, bajo la creencia que las organizaciones de la sociedad civil debían proveer de educación en un proyecto de privatización de la educación pública en un sentido amplio.

La política educacional de la dictadura según Palamidessi (1998) buscó “limpiar y ordenar” el sistema educacional, de esta manera, el Proceso siguió un “programa reactivo” que se fundamentó en una combinación de tácticas represivas, persecuciones, prohibición de textos, cesantías, reglamentos formalistas y circulares. Por otro lado, la segunda tarea del programa reactivo era

la re modificación de las pautas y los valores a ser promovidos por las instituciones y agentes del sistema.

Notas finales:

Es posible interpretar que la emergencia de la carrera de Ciencias de la Educación, durante el período de análisis, como discurso que responde a un modelo de formación de técnicos-especialistas configuró un espacio de tensión, ya que puso en cuestión la identidad del perfil formativo de la carrera. Entendemos que las fuentes analizadas tales como los programas de las cátedras, los planes de estudio, los documentos institucionales y las propuestas pedagógicas pudieron ofrecer indicios para reconstruir la formación pedagógica de la carrera de Ciencias de la Educación durante el período 1976-1983.

Es así que el análisis de los programas de “Política Educacional y Educación Comparada” de la UBA y “Historia, Política y Legislación de la Educación Argentina” de la UNLP, nos permitió avanzar en la reconstrucción histórica de las perspectivas teóricas que marcaron la formación en la carrera de Ciencias de la Educación. La currícula destinada a la formación de especialistas en educación, formalizados alrededor de la década del sesenta, con una visión histórico-humanista y técnico aplicacionistas se vieron influidas por las tendencias tecnologicistas y espiritualistas. Esta nueva influencia, se vio a través de cambios en los contenidos y la bibliografía propuesta de las materias, más que tratarse de grandes modificaciones o reestructuraciones de la formación de la carrera en general.

Fue así que encontramos entre las perspectivas teóricas dominantes que organizan los programas analizados un principio subyacente común, que revela una concepción no crítica y descontextualizada de la formación académica en las cátedras de Política Educativa, y además se pone en evidencia algunos elementos de continuidad. Este principio de continuidad que se expresa en los programas muestra una ausencia de una dimensión política de la educación y de la enseñanza, la pretensión de una supuesta neutralidad, y una amalgama y

convivencia no conflictiva entre las concepciones tecnicista, espiritualista y personalistas.

En lo que se refiere a los programas de los profesores a cargo de las cátedras, Miguez y Stomo en la UNLP y Zanotti en la UBA, este principio está representado por un enfoque instrumental que busca el saber hacer eficiente desligadas de las finalidades educativas. Estas finalidades se relacionan con el compromiso y la intervención del pedagogo en la transformación de la sociedad. Otra de las instancias en donde se evidencia este principio de continuidad es en la ausencia de actos de reflexión y aprendizajes, de este modo, las prácticas de enseñanza que realizaron los estudiantes de la carrera, no tuvieron en cuenta los contextos en el que se producen las mismas, unida a una baja calidad académica que reconocían en toda la carrera en general. Las cátedras de Política Educativa, son recordadas en cuanto a los contenidos como una historia de la educación, aparecen con un status devaluado. Tal es así, que la materia parecía no contar con la producción de un saber propio y una bibliografía específica, es decir, mostraba la debilidad que ha tenido el espacio de la cátedra de Política Educativa en la construcción de saberes en educación.

El trayecto recorrido hasta aquí, nos invita a nuevas reflexiones. Ahondando en la investigación de esta materia, se nos generaron nuevos interrogantes: ¿Que relevancia ha tenido la formación vivenciada, en la materia Política Educativa, para su accionar profesional?, ¿Que implicaciones han tenido y tiene esta devaluación de la formación en y sobre la Política educativa? En este trabajo hemos vislumbrado algunas respuestas que podrán indagarse con mayor profundidad en estudios futuros.

Referencias:

-Arata, N.; Ayuso, M.; Baez, J. y Díaz Villa, G. (2009) La trama común. Memoria sobre la carrera de Ciencias de la Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Bourdieu, P. (1990) Algunas propiedades de los campos en sociología y cultura. Editorial Grijalbo, México.
- Carlino, F. (1997) El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina entre 1984 y 1994 Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Doval, D. y Kaufmann, C. (1999) "La formación de los "cuadros de personal". El perfeccionamiento docente en la Reorganización Nacional", en Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 2, 1998/1999. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Doval, D. (2001) "La escuela de pensamiento. Universidad y Dictadura: un estilo de vida misional". En Kaufmann, C. (2001) Dictadura y Educación. Universidades y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983). Tomo I. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Finocchio, S. (2001) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia. Ediciones Al margen. La Plata, Buenos Aires.
- Kaufmann, C. (2001) Dictadura y Educación. Universidades y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983). Tomo I. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Nassif, R. (1965) Pedagogía de nuestro tiempo. Hechos-Problema-Orientaciones. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Palamidessi, M. (1998) "La política educacional de la dictadura militar argentina 1976- 1983". En Versiones N° 10 Buenos Aires, Eudeba.

-Paviglianiti, N. (1993) Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional, Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

-Paviglianiti, N. (1996) Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional. Revista Praxis Educativa (La Pampa), 2 (2), 3-12.

-Pineau, P. (2010) Historia y política de la educación argentina. - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

-Puiggrós, A. (1997) Historia de la educación en la argentina. La educación en las provincias (1945-1985) Tomo VII .Editorial Galerna, Buenos Aires Argentina.

-Puiggrós, A. (1997) Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Editorial Galerna. Buenos Aires. Argentina.

-Silber, J. Paso, M.; Garatte, L.; y Citarella, P. (2010) 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). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

-Silber, J. y Paso, M. (2011) La Formación Pedagógica. Política, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Editorial: EDULP.

-Southwell, M. (1998) El Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. Un análisis genealógico de la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata. FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

-Southwell, M. (2002) “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en Cuadernos de Pedagogía N°10. Laborde Editor. Rosario.

-Southwell, M. (2003) Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones. Buenos Aires, La Plata, Editorial: EDULP.

-Suasnábar, C. (2004) Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976), Buenos Aires, Ed. Manantial/ FLACSO.

-Suasnábar, C (2009) Intelectuales, exilios y Educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar. Tesis Doctoral. Argentina. FLACSO.

-Tedesco, J.C. (1985) "Elementos para una sociología del currículum escolar", en Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. El proyecto educativo autoritario. FLACSO-GEL. Buenos Aires.

-Tedesco, J.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987) El proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982. Flacso. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.

-Tello, C. Las epistemologías de la política educativa. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. En: Tello, C. (comp.) Epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas. En elaboración

-Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989) Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Miño y Dávila Edit. Bs. As. Primera parte.

-Zanotti, L. (1979) Su Obra fundamental. Consultado en febrero 2012. Disponible en:

<http://luiszanotti.com.ar/librosrev.htm>