



Mendez, Jorgelina

De intelectuales a expertos : las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Argentina, p̃y d é c a d a s d e l 60 y e l 70)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Mendez, J. (2014). *De intelectuales a expertos: las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias p̃y sociales. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación p̃y 70*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2088>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

De intelectuales a expertos: las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Argentina, décadas del '60 y el '70)

TESIS DE MAESTRÍA

Jorgelina Mendez

jorgelinamendez@gmail.com

Resumen

Este trabajo indaga el proceso de renovación y modernización que impactó en el campo de las Ciencias de la Educación, especialmente durante la década del '60 y principios de los '70, a través de una figura que comienza a recortarse en este momento histórico: el Experto. El abordaje del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, que funcionó anexo al Instituto Torcuato Di Tella, y de la producción de los investigadores que en él se desempeñaron, nos permitió desentrañar los cambios en la formas de producción de conocimientos, y de formación de recursos humanos, que se entrelazó por una trama de relaciones interinstitucionales con Universidades extranjeras, organismos internacionales y nacionales de crédito y cooperación. Fue la descripción de esta trama lo que nos permitió comprender la transformación en el oficio del investigador que fue dando paso a la figura del experto, en nuestro caso: el experto en educación.

Esta figura, si bien aparece como novedad, es en realidad el resultado de un pasaje, de una cualificación al interior de la propia producción de conocimiento, que demandó el desplazamiento desde una figura previa: el intelectual. Considerar la irrupción del experto dentro de un "pasaje" supone reconocer que el reemplazo o la sustitución del intelectual no es inmediata sino que por el contrario ambas conviven, se yuxtaponen y se alternan dentro de la comunidad académica hasta la década de los noventa. A partir de ese momento, aunque pervive la denominación el experto muta su oficio. De allí la importancia de caracterizar al experto que emerge en la década del '60 y que se asume como investigador, posgraduado, asesor, conferencista o profesor involucrado tanto en los escenarios donde se redefine este campo disciplinar, como en el país donde se promueve cambios e innovaciones.



Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades
Mención Historia

**De intelectuales a expertos: las ciencias de la educación en
la renovación de las ciencias sociales. El caso del Centro de
Investigaciones en Ciencias de la Educación.
(Argentina, décadas del '60 y el '70).**

TESISTA

LIC. JORGELINA MENDEZ

DIRECTORA

Dra. Ana María Montenegro

CO-DIRECTORA

Dra. Flavia Fiorucci

Octubre 2013

Índice

Primeras palabras	5
Introducción	7
Reconfiguraciones del campo y del oficio del investigador	8
De intelectuales a expertos: las ciencias de la educación.....	9
Las Ciencias de la Educación como problema: entre lo universitario y lo extra- universitario.	10
Sobre la organización de esta tesis	12
Aspectos metodológicos.....	13
Capítulo I.....	15
De intelectuales a expertos: algunas definiciones y delimitaciones en relación a las Ciencias de la Educación.....	15
La complejidad de definir al intelectual: un abordaje desde el ámbito educativo	15
El intelectual/funcionario en educación	18
El experto en educación	24
Del intelectual/funcionario al experto en educación	26
Capítulo II	31
Las Ciencias de la Educación en la modernización de las ciencias sociales	31
La apertura del proceso “modernizador”: el fin del gobierno peronista y el desarrollismo	31
Modernización y cambio en la Universidad.....	43
Los debates del proceso modernizador y la clausura del modelo.....	51
Capítulo III	57
El CICE y las transformaciones en el oficio del investigador. La configuración del Experto en educación	57
El Instituto Torcuato Di Tella y la renovación de las ciencias sociales.....	57
El CICE y el ITDT dos proyectos confluyentes.....	65
Intelectuales y expertos en Ciencias de la Educación: el pasaje	79
Consideraciones finales	85

FUENTES DOCUMENTALES	91
Documentos CICE e ITDT	91
<i>Archivo Instituto Torcuato Di Tella, Biblioteca Universidad Torcuato Di Tella</i>	91
<i>Centro de Información de la Academia Nacional de Educación- Biblioteca Gilda Lamarque de Romero Brest</i>	92
Otros documentos	93
Entrevistas.....	94
Índice de Páginas Web consultadas	94
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	99
Anexos Documentales	100
Anexo Cuadros.....	112
Anexo Entrevistas.....	123

Primeras palabras

Esta tesis es el resultado de un trabajo que evolucionó en el tiempo pero que nació hace ya varios años, tal vez junto a mi tesina de Licenciatura, cuando me aventuraba a cursar los primeros seminarios de esta maestría.

Y si este es el espacio para agradecer debo hacerlo, primero y fundamentalmente, a la Dra. Ana María Montenegro, directora y guía de este trabajo pero también quién acompañó mis primeros pasos dentro del mundo de la investigación y de la docencia universitaria desde las cátedras de Historia de la Educación I y II de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro. En lo que refiere específicamente a este trabajo no puedo dejar de mencionar la entrega y la dedicación con la que acompañó esta empresa brindándose a ella como si le fuera propia. Quedaran siempre en mi memoria las innumerables jornadas de trabajo, de búsqueda, de escritura, lectura, y relectura, de discusiones, de angustias, de repensar y de volver a empezar.

También quiero agradecer a la Dra. Flavia Fiorucci, -co-directora de esta Tesis- por aceptar ser parte de esta investigación casi “a ciegas” y por los invalorable aportes que fueron vitales para que el trabajo tomara las características que tiene. Pero también quiero agradecerle como docente ya que fue a través de las lecturas y reflexiones introducidas en su seminario “Problemas de Historia intelectual de Argentina y América Latina”, que los primeros esbozos de esta tesis fueron tomando forma.

Es primordial para mí agradecer a las instituciones y personas que me permitieron llevar adelante esta tarea. En primer lugar a la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires por otorgarme las becas –de Estudio y de Perfeccionamiento- que permitieron la realización de esta tesis y al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la UNCPBA lugar donde está radicado mi trabajo. En segundo lugar a la Biblioteca de la Universidad Torcuato Di Tella, la Biblioteca del Maestro y el Centro de documentación de la Academia Nacional de Educación por facilitarme la búsqueda de material esencial para esta investigación. Por último quiero agradecer a Silvia Brusilovsky, David Wiñar, María Teresa Sirvent y a muchos otros protagonistas que por diversas razones no pudieron brindarme su testimonio, por aportar de una u otra manera a esta tesis.

A título personal mi mayor deuda es con mis padres quienes alimentaron en mí la pasión por el estudio y me brindaron todas las herramientas que tuvieron a su alcance

para permitirme bucear en este universo que hoy, además, tengo el placer de que sea mi “trabajo”. También por sembrar en mí el germen de la búsqueda y superación constante y el ejemplo de que la constancia es necesaria para llevar adelante cualquier empresa. Pero, por sobre todas las cosas les agradezco su incondicionalidad, el basamento primero de la libertad con la que me permitieron ser quien soy.

A Diego, mi marido, compañero desde mis años de alumna universitaria donde todo esto no era más que un sueño lejano, quiero agradecerle ser el responsable de mi felicidad cotidiana, ese motor que me empuja en este camino que a veces tiene marchas y contra-marchas.

Un agradecimiento especial le debo a mi querida amiga y colega Carolina Salvi quien no sólo acompañó todo el proceso de elaboración de esta tesis sino que, además, dedico su tiempo y su lectura atenta a la corrección de la misma.

No quiero cerrar estas palabras sin agradecer a mis “maestras”, amigos/as y colegas del NEES y del Programa Historia, Política y Educación, especialmente a Ana Montenegro, Ángela Ridaó, Renata Giovine, Liliana Martignoni, Ivana Fernández, Natalia Cuchán y Juan Suasnábar por su acompañamiento, por sus palabras, su oído atento, pero sobre todo por los momentos compartidos, porque ya no tengo dudas que este trabajo es mejor si es colectivo pero, además, si es motivo de un encuentro con amigos.

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX las ciencias sociales vivieron un proceso de desarrollo muy importante en la Argentina. La creación de carreras universitarias en un caso, la renovación de temas, problemas y métodos en otros, fueron acompañadas de una ampliación y diversificación del mundo académico llamado generalmente “modernización”.

La renovación del campo universitario que se inauguró con la caída del peronismo fue el espacio fértil que le dio sustento al desarrollo de las ciencias sociales en nuestro país. Las universidades vivieron un momento de apogeo y expansión inédito para la época. Conjuntamente, los aportes del funcionalismo norteamericano y de la perspectiva desarrollista en política, tuvieron una importante recepción dentro del campo académico universitario y también dentro de los ámbitos gubernamentales.

Estas renovaciones, tanto teóricas como institucionales, fueron fundamentales para facilitar la aparición de la figura del experto o especialista en función de las nuevas demandas sociales y científicas del contexto.

Dentro de este proceso general las ciencias de la educación se afirmaron como una disciplina fundamental en el campo social. Aunque se consolidó en esos años, la misma no es un constructo totalmente nuevo, por el contrario, se forjó en continuidad con la “Pedagogía” aunque supuso un cambio importante en relación a sus marcos teóricos y epistemológicos, especialmente porque abandona su base filosófica adoptando el enfoque de las disciplinas sociales. El sector intelectual ligado a las ciencias de la educación entró en sintonía con las transformaciones más generales que incluía, no sólo la renovación de los temas a investigar y las metodologías a aplicar, sino fundamentalmente, una transformación en el oficio del investigador, lo cual supuso la adopción de nuevos roles, la incorporación de nuevas formas de trabajo y de validación del conocimiento científico.

Es por ello que el principal aporte de nuestro trabajo es describir y analizar este proceso al interior de las ciencias de la educación, para así comprender la emergencia de la nueva figura que irrumpe dentro de las ciencias sociales en este contexto: el experto. Este último, si bien se presenta como novedad es en realidad el resultado de un pasaje, de una cualificación al interior de la propia producción de conocimiento, que redefine la tarea del investigador y transforma los cánones de conocimiento que definían a la intelectualidad de este sub-campo. Considerar la irrupción del experto dentro de un “pasaje” supone reconocer que no hablamos de un reemplazo o sustitución de la figura del intelectual, principal protagonista del campo académico hasta el momento, sino, por el contrario, que ambas figuras conviven, se yuxtaponen y se alternan dentro de la comunidad académica hasta la década de los noventa. A partir de ese momento, aunque

pervive la denominación en tanto experto, este muta su oficio. Es por ello que, en nuestro trabajo, buscamos caracterizar al experto que emerge en la década 1960 en las ciencias de la educación y que se asume como investigador, posgraduado, asesor, conferencista o profesor, involucrado tanto en los escenarios internacionales, donde se redefine este campo disciplinar, como en el país donde se promueven cambios e innovaciones.

Reconfiguraciones del campo y del oficio del investigador

El estudio de las transformaciones de campos epistemológicos y disciplinares, asociados con las ciencias de la educación, cuenta con importantes antecedentes. Los primeros estudios se abocan al análisis de los ámbitos institucionales (universidad-facultad-carreras) que van recortando el espacio académico de las ciencias de la educación y de un grupo de personalidades ligadas a ellas. El trabajo de Suasnábar (2004) analiza los grupos académicos, el curriculum y las discusiones teóricas que se dan dentro de la carreras de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata y que sintetizan la producción y legitimización de un cuerpo de saberes y de personalidades autorizados para hablar e intervenir en nombre “de”. Los trabajos de Carlino (1993) y Ossanna y otros (2010) permiten comprender las tramas que configuran estas nuevas transformaciones e innovaciones en las “ciencia de la educación”, a tono con las modernas ciencias sociales, al interior de los planes de estudios de las carreras universitarias. Especialmente, los trabajos de Kummer, Ollala, Bafico y Lopez (2010) y el de Lopez y Ollala (2010), nos permiten reconstruir el proceso de redefinición de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, y las disputas y transformaciones que se ponen en marcha por la definición del plan de estudios de la carrera entre las décadas de 1960 y 1970. Este trasfondo es fundamental para comprender las tensiones producidas en los grupos académicos en torno a la legitimidad de los saberes.

El segundo grupo de trabajos se centra en el análisis de los discursos que impregnan las principales corrientes teóricas que dan sustento a las transformaciones dentro del campo educativo, de la década del 1960 y los tempranos '70, y que son motorizadas tanto desde ámbitos académicos como desde los gubernamentales. Los trabajos de Puiggrós (1988; 2003) delimitan las influencias teóricas, fundamentalmente extranjeras, que accionan sobre la educación argentina (imperialismo norteamericano, pedagogía funcionalista, desarrollismo y tecnocracia) transformando el paradigma espiritualista. Southwell (2003b), que analiza las tendencias de la formación docente entre 1955 y 1976, rescata los legados de dos tradiciones, el espiritualismo y el tecnocratismo, así como la influencia de la renovación pedagógica que aconteció en este período y que por supuesto repercutieron en las carreras de Ciencias de la Educación.

El tercer grupo aborda los cambios que se producen al interior del campo intelectual y, especialmente, de las ciencias sociales. Uno de los trabajos que se destaca está compilado por

Neiburg y Plotkin (2004). Éste se centra en la preocupación por la producción de conocimiento social en nuestro país, avanzando en la definición de las figuras del intelectual y del experto (psicólogos, antropólogos, sociólogos, economistas, etc.) y la indagación por sus ámbitos institucionales y formativos así como la relación que establecen con el Estado. Blanco (2006), por su parte, analiza la conformación del campo de la sociología moderna y su relación con la modernización de las ciencias sociales a partir de la indagación y el análisis de la trayectoria profesional y la obra de una importante figura del ámbito intelectual del siglo XX: Gino Germani. Asimismo, Suasnábar y Palamidessi (2006), analizan las condiciones socio-históricas que sustentan la configuración y expansión del campo de la producción de estudios sobre educación. Finalmente, encontramos dos trabajos que profundizan la mirada desde el Estado. Por un lado, el trabajo coordinado por Frederic, Graciano y Soprano (2010), da cuenta de la configuración de las profesiones y su relación con el Estado especialmente refiriendo a los sistemas de educación superior (terciaria y universitaria), la conformación de las profesiones y la constitución de agencias estatales donde se desarrollaran las mismas. Por otro lado, encontramos los volúmenes compilados por Zimmermann y Plotkin (2012) que, como su título indica, se interrogan por los saberes de estado, es decir las relaciones que se establecen entre éste y las élites de conocimiento que permitieron la constitución de saberes y equipos técnicos estatales que, institucionalizados, aportaran elementos para la legitimación del Estado.

De intelectuales a expertos: las ciencias de la educación

En líneas generales los trabajos analizados identifican a la década de 1960 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales, y especialmente de la pedagogía, donde se recortan un conjunto de instituciones y actores fundamentales para dicho proceso de cambio. Esta tesis continúa esa reconstrucción histórica y se detiene en el análisis del campo intelectual de la educación proponiendo dar cuenta de la configuración de un campo disciplinar y su relación con el espacio estatal.

No obstante, la complejidad que reviste el pasaje de la figura del intelectual a la del experto, las características particulares del ámbito educativo y la operatividad de algunos centros de investigación, aun en plena dictadura, que posibilitaron dar este salto cualitativo, demandan una relectura y profundización de ciertas instituciones y actores, que viabilizaron una nueva especificidad del intelectual/experto educativo. Ello nos demanda prestar más atención a las trayectorias de ciertos actores, y su fluir entre distintas instituciones y/u organizaciones, para analizar, no sólo sus trayectorias, sino, principalmente, las relaciones y/o estrategias formativas que empiezan a generarse al interior de aquellas y, también, entre ellas.

A principios del siglo XX sobresale, en el campo educativo, la figura del intelectual interesado por las problemáticas de su contexto (aluvión inmigratorio, ascenso de las clases medias, demandas por una ciudadanía política ampliada), que veían expresadas en la realidad

educativa, y buscaban superar desde su doble pertenencia al campo académico por un lado, y al campo político por otro. En este sentido, y en un trabajo anterior (Méndez, 2011), logramos reconstruir una figura emblemática de principios de siglo XX: el “intelectual reformista” donde se destacaron las figuras de Joaquín V. González y Juan R. Fernández.

Desde mediados del siglo comenzó a gestarse el lento pasaje hacia la figura del experto. Esto nos interpeló a reconstruir otro contexto socio-histórico y adentrarnos en la particularidad que asumen las ciencias de la educación en él. El trabajo anteriormente citado nos proporciona algunos elementos para entender estas cuestiones pero, al mismo tiempo, nos obliga a ampliar la mirada. En ese contexto encontramos otros referentes del campo intelectual educativo, como Víctor Mercante y Juan Mantovani, ineludibles no sólo en la configuración de las primeras carreras de Ciencias de la Educación sino, también, por que posibilitaron, especialmente Mantovani, la irrupción de otros abordajes del hecho educativo permitiendo el posicionamiento del funcionalismo y el tecnocratismo en el campo intelectual educativo.

El estudio de estas figuras claves y determinantes en la configuración de las ciencias de la educación y la irrupción, a posteriori, de un centro de investigación específico, el Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE), nos permitió reconocer que entre la década del '60 y la década del '70 se produjo un cambio, un quiebre, hacia la figura del experto educativo. Si bien nuestra investigación privilegia estas décadas no pretende quedar atada a una temporización arbitraria. Más bien propone dar cuenta de una transformación que se gesta en este momento histórico pero que tiene precedentes y, al mismo tiempo, no es completa ni acabada.

Las Ciencias de la Educación como problema: entre lo universitario y lo extra-universitario.

El surgimiento de la carrera de Ciencias de la Educación en la UBA en el año 1958 es un hito que nos permite recuperar la historia de la disciplina que, como dijimos, no es completamente nueva sino que, por el contrario, ha tomado diferentes características y ha pasado por distintas etapas en función de los espacios de institucionalización en los que se insertó.

La primera universidad en instaurar dicha carrera fue la Universidad Nacional de La Plata en el año 1914, aunque con un espíritu y una tradición muy diferente de la que impulsará la creación en la UBA. La UNLP, fundada en 1905 por Joaquín V. González, incorporó desde sus orígenes una fuerte preocupación por la formación docente desde una concepción científicista y experimental. Es por ello que, en sus comienzos, se creó la “Sección pedagógica”, anexada a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, dirigida por Víctor Mercante que, en 1914, dio lugar a la Facultad de Ciencias de la Educación (Finocchio, 2001).

El sesgo positivista impulsado por Mercante permite destacar que, la formación de profesores, tal su misión fundamental, además de una fuerte formación teórica se orientó a la

observación y formación práctica. En la UBA los antecedentes de la carrera de Ciencias de la Educación se encuentran en la década del 1930, con la creación de la carrera de Pedagogía, de orientación espiritualista, con un fuerte peso en la dimensión ética y filosófica de la formación docente. Recién en el año 1958 se crea, en la Facultad de Filosofía y Letras, la carrera de Ciencias de la Educación. Esta no fue una creación aislada, por el contrario formó parte de la renovación y apertura de las ciencias sociales que se originó en el proceso posterior a la caída del peronismo y que incluyó, además, la creación de la carrera de Sociología y Psicología dentro de dicha facultad.

Por su parte, en el año 1959, en la UNLP se reinstaló la carrera de Ciencias de la Educación, luego de la vigencia del profesorado de Pedagogía y, aquí también, es observable un aumento de la influencia de las asignaturas sociales en detrimento de la formación filosófica característica del plan anterior (Southwell, 2003a). De esta manera, tanto el positivismo como el espiritualismo se fueron renovando en función de la modernización de las ciencias sociales que ocuparon un lugar cada vez más importante al interior de las universidades e instalaron con fuerza el discurso funcionalista y desarrollista.

Así, podemos conectar dichos cambios con las transformaciones en la cultura académica, bajo la influencia del modelo norteamericano. Las representaciones del investigador como un intelectual que trabaja solitariamente, sintetizando sus reflexiones y lecturas en obras escritas, fueron dando paso a otras, nuevas, ligadas al trabajo en grupos de investigación, muchas veces interdisciplinarios, preocupados por atender a los problemas que se presentan en la sociedad desde una perspectiva práctica.

Dentro del contexto histórico donde se inserta nuestra investigación, la universidad dejó de ser el único espacio para la investigación y la producción académica, compartiendo esta tarea con organismos gubernamentales de planificación (CONADE, CONASE) o de coordinación inter-jurisdiccional, como el Consejo Federal de Inversiones (CFI), organismos internacionales de cooperación (Unesco, OEA, OIT, etc.) e instituciones financiadas de manera privada que constituyeron polos de producción de saberes como el Instituto Torcuato Di Tella (sede del CICE) y el Instituto de Desarrollo Económico y Social. Estos últimos jugaron un papel fundamental con el advenimiento del gobierno militar del General Onganía, como refugio de investigadores renunciantes de las universidades -especialmente de la UBA- ante la intervención de estas y el despido de colegas. Estos centros mantuvieron relaciones con los otros tipos de instituciones que desagregamos, las gubernamentales y las internacionales, a través de investigaciones conjuntas, asesorías entre otros.

Lo expuesto hasta aquí nos permite afirmar que, aproximarse a la renovación del campo, es central para comprender la aparición del experto, ya que una cuestión es inherente a la otra. Es por ello que, nuestra **problemática**, hunde sus raíces tanto en las transformaciones que se producen en las ciencias de la educación –como disciplina y carrera universitaria-, como

en las particularidades que asume un grupo de investigadores, que se nuclean en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Torcuato Di Tella (CICE), a partir de los cuales podremos reconstruir las características que asume el experto en educación.

Un variado conjunto de preguntas orientan este trabajo: ¿hasta qué punto, de qué manera y con qué estrategias el CICE generó un espacio académico que permitió la delimitación de una nueva figura en el ámbito de las Ciencias de la Educación?, ¿Qué lugar ocuparon los actores particulares en dicha delimitación? ¿Se trató de una institución que nació de manera coyuntural frente a la intervención de la UBA o superó el momento histórico como referente de producción de conocimiento?

Las indagaciones preliminares nos permiten proponer como **hipótesis** que, a pesar del contexto histórico donde se inscribe, el CICE no fue solamente un refugio de docentes renunciantes de la UBA, producto de la intervención de las Universidades, sino, por el contrario, se trató de un ámbito sustancial que, sumado al clima de época, generó fuertes cambios de paradigmas en las ciencias de la educación, permitió dar un salto cualitativo relevante al oficio del investigador facilitando la definición de la figura del experto, anticipatoria de aquella que surge en los noventa y, al mismo tiempo, síntesis de modelos previos.

Sobre la organización de esta tesis

Este trabajo de investigación se desarrolla a lo largo de tres capítulos. El primero sintetiza algunas demarcaciones teóricas respecto de la figura del intelectual y del experto y los contextos donde estas se van definiendo en relación al campo educativo. Para ello, reconstruimos las trayectorias de tres figuras emblemáticas del campo de las Ciencias de la Educación y ligados, especialmente, con el nacimiento y consolidación de la carrera universitaria: Joaquín V. González, Víctor Mercante y Juan Mantovani. Estas figuras nos permiten indagar la particularidad que asume el intelectual en el campo educativo de nuestro país y cómo se produce la diferenciación hacia la figura del experto en el marco de una creciente especialización, diferenciación y profesionalización del campo académico.

En el segundo, abordaremos la modernización de las ciencias sociales y, específicamente, el desarrollo que tienen las ciencias de la educación en ese contexto buscando introducirnos en el clima que permitió sentar las bases para la instauración de nuestro objeto de estudio.

Finalmente, en el tercer capítulo, confluyen los aportes de este trabajo en la reconstrucción y caracterización del CICE, al interior del ITDT, de manera de poder reconocer su especificidad, como centro “nuevo” de investigación en educación, y las acciones que se llevaron adelante permitiendo comprender la transformación de algunos de sus investigadores en “expertos”.

Aspectos metodológicos

Para el abordaje de esta tesis, que se plantea como una reconstrucción histórica, fue central el análisis de variadas fuentes relacionadas con el objeto informador en cuestión: el CICE en particular y el ITDT en general.

De esta manera se llevó adelante un trabajo de relevamiento de diversas fuentes primarias. En primer lugar, documentación relacionada con el objeto informador central: Memorias y Balances del ITDT -en los aspectos generales y los que refieren particularmente a nuestro centro- y del CICE individualmente -documentos de secretaría, publicaciones del CICE, Informes de investigaciones, etc. Para ello se relevaron importantes reservorios de documentación como el Centro de información de la Academia Nacional de Educación - Biblioteca Gilda Lamarque de Romero Brest- donde se encuentra gran parte de la Biblioteca del CICE, el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa de la Biblioteca Nacional del Maestro -CENIDE-, y el Archivo Instituto Di Tella cito en la Biblioteca de la Universidad Di Tella

En segundo lugar, se relevaron documentos, trabajos, publicaciones, boletines, informes y memorias de diversas instituciones u organizaciones internacionales y extranjeras con las cuales estuvo vinculado el CICE y/o el ITDT a saber: el Instituto Internacional de Planeamiento, el Instituto Internacional de Educación, el Bureau internacional de Educación, todos ellos pertenecientes a Unesco, la Comisión Latinoamericana de Ciencias sociales (CLACSO), el International Development Research Center (IDCR) de Canadá, la Graduate School of Education y el Center for Studies on Education and Development de la Universidad de Harvard. Entre las nacionales se relevaron documentos pertenecientes a la, Fundación Bariloche, Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE), el Instituto Nacional para la enseñanza de las Ciencias (INEC).

Además de las fuentes documentales citadas se trabajó con otros documentos en base a entrevistas realizadas a informantes clave, Silvia Brusilovsky, María Teresa Sirvent y David Wiñar, ex miembros del CICE. Fue aquí donde nuestro relevamiento encontró la mayor complejidad ya que, muchos de los ex integrantes del CICE, especialmente los investigadores de mayor rango, han fallecido (Gilda L. de Romero Brest, Héctor Félix Bravo, Gregorio Weimberg, Abraham Pain) o, por motivos personales o por encontrarse retirados de la actividad académica, no pudieron ser localizados, no respondieron la solicitud de entrevista o se excusaron de ella (Celia Agudo, Ana María Babini, Marta Slemenson). No obstante, los tres informantes seleccionados, fueron sustanciales para alumbrar aspectos de esta tesis.

La primera entrevista, presencial semi-estructurada a Silvia Brusilovsky, permitió seguir la trayectoria de alguien que se inició como asistente de investigación, luego de su renuncia a la UBA, desarrolló su carrera como Investigadora, permaneciendo allí hasta fines de la década del '70. La segunda, escrita - tipo cuestionario- a David Wiñar, que llegó a desempeñarse, en los

primero años del CICE, como Investigador principal nos señala la vinculación con organismos gubernamentales y otras tareas.

Por último, una entrevista en profundidad facilitada por María Teresa Sirvent, donde la misma consideró que allí ya estaban volcados aspectos relevantes de época y de su trayectoria en el Centro.

Con la intención de poder interrogar a las fuentes a fin de detectar las características institucionales, los argumentos que sustentan su creación, los sustratos teóricos que subyacen en las principales producciones del grupo y las prácticas- de investigación, de trabajo, de divulgación- que se constituyen desde allí, la metodología de este trabajo es sustancialmente cualitativa. Esta nos posibilitará alcanzar un análisis basado en elementos descriptivos e interpretativos para lo cual contaremos con el “apoyo” de un conjunto de cuadros, elaborados para tal fin, que sintetizan la información recolectada desde diversas fuentes a fin de ordenarla para el análisis pero que no suponen, en ninguno de los casos, la clasificación de información de tipo cuantitativa. No buscan contar sino, describir.

Capítulo I

De intelectuales a expertos: algunas definiciones y delimitaciones en relación a las Ciencias de la Educación

En este capítulo buscamos identificar los rasgos que caracterizan a las figuras del intelectual y el experto en el campo educativo. Es decir, demarcar las particularidades que fue adquiriendo cada una enmarcándolas, también, en su contexto histórico y disciplinar particular. Esto nos obliga, por un lado, a señalar algunas precauciones sobre la utilización de los términos “intelectual” y “experto” y, por otro, a plantear las diferencias y los puntos de encuentro entre ambas figuras. También es necesario hacer algunas aclaraciones vinculadas al ámbito educativo el cual será el principal escenario para analizarlas. Fundamentalmente debemos tener en cuenta que, tanto los intelectuales como los expertos, relacionados al campo de la educación, lo han estado también de alguna u otra forma al Estado, en su mayoría como funcionarios públicos pero también desde otros cargos o funciones. Para aclarar esta cuestión introduciremos las trayectorias de tres importantes intelectuales, que no solamente estuvieron ligados al ámbito educativo y fueron funcionarios públicos, sino que también, tuvieron una especial participación en la creación y consolidación de las carreras de ciencias de la educación en la Universidad de Buenos Aires y en la de La Plata, pioneras en ese ámbito.

La complejidad de definir al intelectual: un abordaje desde el ámbito educativo

Definir al intelectual conlleva no pocos escollos. Sin duda se trata de una categoría en disputa por distintas corrientes teóricas que le adjudican distintas características según el espacio geográfico donde se la enuncie y con respecto del contexto histórico en el cual se inserta. En síntesis, intelectual es un término polémico y polisémico. El mismo es un vocablo de uso relativamente reciente. Su origen está ligado a una controversia que tuvo lugar en Francia a fines del siglo XIX, durante el denominado “affaire Dreyfus”¹ haciendo su aparición como una forma de denominar a aquellos con suficiente autoridad para hablar e intervenir en nombre “de”. Desde esta concepción el término “intelectual” se utilizó para dar legitimidad a la intervención de ciertos hombres –del campo de la cultura y a otros que portaban títulos universitarios- que basaban su autoridad, no en un determinado poder político sino, por el contrario y frente a él, a través de un poder validado en el conocimiento y en la habilitación profesional que define a una determinada elite de pensamiento.

Como plantea Altamirano (2006) el debate sobre el affaire Dreyfus sirvió, al mismo tiempo, como una apología pero también como crítica al concepto de intelectual hecho que, de alguna forma, se mantiene hasta nuestros días. Distintas tradiciones teóricas y escuelas de pensamiento han utilizado dicho término en ambos sentidos. No obstante, podemos afirmar que la introducción del vocablo intelectual ha permitido la demarcación de un tipo específico de

personalidad ligada al ámbito cultural y académico que, según Neiburg y Plotkin (2004), “reclaman como fundamento de legitimidad para sus intervenciones públicas una forma de pensamiento crítico, independiente de los poderes, y sustentada en el uso de la razón.” (p.15). Esta legitimidad es la que les permite intervenir en la sociedad, hablar en nombre “de”, representar un tipo de conocimiento que se erige como válido. Queremos resaltar, de la definición introducida por Neiburg y Plotkin (2004), que la figura del intelectual remite a un tipo de formación general sustentada en una determinada sensibilidad y en ciertos valores que son centrales para lo que se constituye como una de sus funciones primordiales: la producción de conocimiento válido. Es decir, intelectual no es aquel que puede demostrar una cierta formación, sino fundamentalmente, aquel que produce una determinada intervención - autorizada por su condición- en y para la sociedad.

Es precisamente esa legitimidad y validez lo que está en disputa al momento de definir qué es un intelectual y quiénes son los intelectuales². La hipótesis de Silvia Sigal (1991), cuando analiza el campo intelectual argentino, es sustancial en este punto. La autora pretende analizar las relaciones que se establecen entre los intelectuales y la política planteando la existencia de dos esferas -una cultural y la otra política- clara y delimitadamente separadas. Según sus palabras “es el reconocimiento de esta distinción, precisamente, el que autoriza un examen de las relaciones entre ambas” (p. 23). En nuestro país estas relaciones están articuladas principalmente –aunque no exclusivamente- alrededor de la Universidad, espacio por excelencia que conecta a estas dos esferas.

La autora define a los intelectuales como

“aquellos letrados que combinan conocimiento con una responsabilidad social o bien con una relación con valores colectivos de una sociedad, identificable sea a través de los textos producidos, sea a través de la clasificación que otros actores hacen de ellos” (P.21).

Lo más significativo de este planteo es que “*ser un intelectual*” no es consecuencia de una decisión individual, sino por el contrario, depende del sentido “ideológico político” que adquiere el ejercicio de las actividades culturales en una sociedad determinada. Atendiendo a esta definición es fundamental observar los “discursos y las prácticas” que apoyados en la posesión de un saber legitiman a estos intelectuales y, en nuestro caso, más precisamente aquellos que caracterizan el campo de las ciencias de la educación, buscando comprender cómo las acciones llevadas adelante por un grupo intelectual acompañan la definición de un espacio de conocimiento que, posteriormente y debido a su especialización, irá definiendo al experto.

Aunque en nuestro país el camino ha sido complejo y no lineal, tanto los intelectuales como los expertos han permanecido de una u otra forma ligados al ámbito universitario. Este ha

sido el espacio de legitimación por excelencia de las disciplinas, los conocimientos y las prácticas de los grupos académicos. Según Altamirano (2004) los intelectuales de nuestro país se dividieron tradicionalmente entre los “escritores” y los “profesores de la universidad”. Estos últimos emergieron con fuerza con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, contraponiendo a las tradicionales carreras *profesionalistas* (medicina y derecho) una nueva autoridad cultural ligada al saber disciplinado y las reglas de la investigación científica hecho que redundará en “el cultivo de un saber docto, definido académicamente y practicado según el modelo ‘desinteresado’ de la investigación científica” (p.35).

A pesar de ello, los grupos intelectuales no se insertaron exclusivamente en la universidad, ya que esta no ofrecía la posibilidad de “vivir” de ello, debido a la ausencia de cargos con dedicación exclusiva y de equipos con tareas de investigación asociadas a las mismas. Igualmente, y más allá de estas cuestiones, el espacio universitario fue disputado por distintos grupos que reclamaban para sí esa legitimidad. En el contexto histórico donde centramos nuestra mirada- es decir entre las décadas del '60 y el '70- asistimos a una situación novedosa: la creación de espacios extra-universitarios que, aunque mantienen ciertas vinculaciones con la Universidad, se constituyen de forma autónoma. En nuestro caso nos referimos al Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) espacio que nos permitirá comprender cómo se articulan estas cuestiones, disputas y conflictos alrededor de este campo de conocimiento específico.

En términos generales, las relaciones entre los intelectuales y la universidad han estado teñidas por la vinculación entre la clase intelectual –podríamos decir también de los grupos académicos- y la clase política y sus reacciones de atracción y/o de rechazo, llevando a la intelectualidad a dividirse en función de su apoyo u oposición a un determinado gobierno y dando lugar a la creación de instituciones independientes que sirvieron de “refugio” de intelectuales en momentos de conflicto con el poder político. Pero también la participación de los intelectuales en funciones públicas será otra de las formas de inserción de dichos grupos en el campo, las cuales evidencian otra arista de las vinculaciones entre intelectualidad y política. Como adelantamos en la introducción, la especificidad que reviste la inserción de dichos grupos y las profesiones ligadas a la educación nos obliga a sostener una mirada que incluya al Estado, fundamentalmente en relación a la forma en que los habilita para el trabajo y los incorpora a su órbita a través de diversos cargos.

El intelectual/funcionario en educación

Si analizamos específicamente a los intelectuales que estuvieron relacionados con el ámbito educativo, además de representar un saber “integral”, fundamentado en su formación –como Doctor de la Universidad, como Maestro Normal o en algunos casos en ambas- la legitimidad de esa condición fue la puerta de entrada para desempeñar diferentes tareas ligadas al ámbito educativo público. Estas tareas podían oscilar entre el dictado de clase o la dirección de instituciones – de distintos niveles educativos-, la docencia universitaria y, he aquí lo distintivo, el desempeño en distintos cargos públicos como Inspectores, asesores, Ministros de educación, elaboradores de reformas y/o innovaciones educativas.

El intelectual y su circulación por espacios políticos y académicos fueron definiendo también un campo de conocimiento y delimitando una profesión que será reconocida bajo la denominación de “pedagogo” e irá sufriendo algunas reconfiguraciones que permitirán la aparición de lo que nosotros denominamos el experto en educación. No obstante, las figuras cuyos perfiles buscamos reconstruir y analizar en este capítulo, nos permiten definir lo que vamos a denominar como el *intelectual/funcionario*, es decir, aquella figura característica de la intelectualidad educativa de nuestro país que, además de ser representativos de este perfil nos permiten analizar la evolución de las ciencias de la educación y su institucionalización como carrera universitaria y, también, como campo de conocimiento.

Para discutir estas cuestiones en este apartado ahondaremos en la conceptualización de aquello que denominamos el *intelectual/funcionario*. Nos referimos aquí especialmente a intelectuales que tuvieron una gran influencia en el campo educativo, y que más específicamente, contribuyeron en la definición e institucionalización de las “ciencias de la educación”. Los tres perfiles que describiremos aquí, Joaquín V. González, Víctor Mercante y Juan Mantovani, tuvieron un fuerte grado de implicancia en la definición de la misma como carrera universitaria, en su recorte temático y su área de incumbencia profesional.

Por qué nos referimos a ellos como *intelectuales/funcionarios*, porque en su trayectoria se evidencia la participación en el campo académico, su aporte a la construcción de conocimiento del campo educativo, una amplia producción académica referida al campo pedagógico pero también a otros, como la literatura o el derecho, y su participación en diferentes cargos públicos con diferentes niveles de relevancia y especificidad, en algunos casos cargos electivos, en otros designados como funcionarios de gobierno.

El apartado está organizado cronológicamente. Primero estudiaremos el caso de Joaquín V. González, y avanzaremos luego con Víctor Mercante y Juan Mantovani.

La trayectoria de Joaquín V. González (1863-1923) ha sido introducida en un trabajo previo³. En aquella oportunidad lo definimos como un “intelectual reformista” recuperando el aporte realizado por Zimmermann (1995) al referirse a los “Liberales reformistas”, aquellos que aún desde una concepción liberal promovieron importantes reformas sociales a principios del

siglo XX inaugurando en nuestro país lo que el autor denomina la *cuestión social*. Tanto en aquel trabajo, como en este, no dudamos en definirlo como un intelectual ya que su extensa y compleja obra, sumada a los importantes aportes que realizó en materia legislativa y su tarea como docente y promotor de instituciones educativas nos llevan a comprenderlo de esa forma.

González nació en la provincia de La Rioja en el año 1863, realizó sus estudios preparatorios en el Colegio de Monserrat y se doctoró en Jurisprudencia en la Universidad de Córdoba en el año 1886, aunque para ese entonces ya había trabajado como periodista en periódicos cordobeses y también se había desempeñado como Maestro en la Escuela normal de esa ciudad. Por su vinculación universitaria, y al recuperar la extensa y vertiginosa carrera política que desempeño desde temprana edad, muchas de sus biografías hacen hincapié en su relación con la Masonería en la Logia Piedad y Unión.

Fue elegido Diputado nacional por su provincia por primera vez en 1886 -aunque lo fue en dos períodos: 1886-1889/ 1898-1901- sin tener aún la edad mínima requerida para el cargo. Al año siguiente, ya como jurista reconocido, se le encargará la reforma de la Constitución de la provincia de La Rioja hecho de suma importancia para su carrera. Su cargo de Diputado será el comienzo de una larga lista de cargos políticos entre los que se destacan Gobernador de la provincia de La Rioja (1889-1891) y Senador nacional (1916-1923). Pero a estos cargos hay que sumarle los de Ministro de Interior y luego de Justicia e Instrucción Pública que ejerció durante segunda presidencia de Julio A. Roca y, este último, también durante la presidencia de Manuel Quintana.

Durante su extensa carrera política, González continuó con sus tareas como docente, y en otras relacionadas al ámbito educativo en general, produciendo también una extensa obra escrita tanto de corte académico y jurídico como obras literarias. Entre todas estas se destacan el Manual de la Constitución Argentina, Mis Montañas, La Tradición Nacional o el Juicio del Siglo⁴. También participó de la redacción de importantes proyectos de ley como la Ley de Voto de 1902 y el Proyecto de Ley Nacional del Trabajo de 1904 que incluía la creación del Departamento Nacional de Trabajo, que aunque no prosperó, tuvo un notable impacto.

Respecto a su labor educativa que había comenzado como docente de la Escuela Normal de Córdoba, continuó en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y, posteriormente, en la Facultad de Filosofía y Letras. Con respecto a su desempeño en cargos relacionados al campo educativo, además de estar dos veces al frente de la cartera de educación fue miembro del Consejo Nacional de Educación. No obstante, entre su tarea más destacada dentro del campo educativo fue la promoción de dos importantes instituciones: el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, hoy Instituto Joaquín V. González -del cual no nos ocuparemos en esta oportunidad⁵- y la Universidad Nacional de La Plata. En esta última nos extenderemos.

Cuando González toma contacto con el Ministerio de Educación, la Universidad Provincial de La Plata - creada por Dardo Rocha para dotar a la capital de Buenos Aires de la casa de altos estudios que había resignado al ceder la ciudad de Buenos Aires al Estado Nacional- estaba atravesando una fuerte crisis que la ponía al borde de la disolución (Crispiani, s/f). Así, lo que muchos autores reconocen como la “fundación” de la Universidad de La Plata, fue más bien su Nacionalización y su reorganización a partir de ello. González abandonó su cargo como ministro para ocupar el lugar de Presidente de la UNLP- que desempeñó por doce años- y desde allí llevó adelante la organización de la misma en función de los principios que desde su concepción debían orientarla. Concibió a la universidad como una institución de carácter experimental y científicista, como el mismo la describió varias veces, una *Universidad Nueva*. Desde sus orígenes están presentes en ella la docencia, la investigación y la extensión.

Con respecto a lo pedagógico la misma fue pionera en la instauración de dicha formación en sus claustros así como en la creación de Colegios y Escuelas anexas a la Universidad que sirvieran, a su vez, como instituciones de aplicación. Su intencionalidad era conformar un plan de enseñanza integral que incluyera a la escuela primaria y que focalizara fuertemente en la escuela secundaria (Crispiani, op.cit)

González definía a la cuestión universitaria desde un doble problema En este sentido,

“definir en forma evidente el carácter experimental de la Universidad en todos sus aspectos y dotar a los futuros profesores de enseñanza secundaria y superior, de todos los elementos de práctica y teoría que pueden necesitar para una preparación completa” (González, 1935: 208).

Tenía una importante aspiración, la creación de una “Facultad de Pedagogía” que finalmente culminaría en una Facultad de Ciencias de la Educación. Los primeros pasos que dio en ese sentido fue crear una “Sección Pedagógica”, dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, para dedicarse a todo lo referido a la formación de profesores y cuestiones pedagógicas.

Quien estuvo encargado de la misma fue la segunda de las figuras que vamos a abordar, Víctor Mercante (1870-1934). Éste tuvo un rol destacado en la historia de la educación argentina y, también, en la historia de las ciencias de la educación. Además de ser el director de la “Sección Pedagógica”, fue el primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP que abrió sus puertas en 1915.

Para indagar en la trayectoria de Mercante vamos a partir del trabajo de Lionetti (2006) que analiza su rol como agente político e intelectual de la educación argentina y la semblanza realizada por Dussel (1993). En ellos podremos encontrar algunas cuestiones destacadas que nos

permiten afirmar no sólo su rol manifiesto en la educación sino, principalmente, su papel como intelectual y su vinculación con el campo político.

Mercante se formó en la renombrada Escuela Normal de Paraná accediendo a una beca para cursar sus estudios en dicha institución de la que egresó con el título de Maestro. A poco de recibirse, en 1890, llegará a la Escuela Normal de San Juan donde será Regente y docente de la misma. En dicha provincia tuvo una fuerte participación política con cargos en el gobierno educativo y, el hecho más destacado, fue elegido Diputado por la legislatura provincial teniendo sólo 22 años.

En el año 1894 le encomendaron la dirección de la Escuela Normal de Mercedes desde donde comenzará su importante investigación en el campo de la psicología sobre las características de la inteligencia infantil. Su gran preocupación a lo largo de sus investigaciones fue la de poder alcanzar el método que permitiese el aprendizaje y sobre ello trabajó incansablemente en sus años en la UNLP. Con una influencia fuertemente positivista, se planteaba la posibilidad de establecer una pedagogía con base en la psicología experimental ciencia que él denominó “paidología”, una disciplina que tomará como objeto de estudio al niño en situación de aprendizaje escolar. Dichos estudios los desarrolló en un laboratorio que montó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP cuyos estudios llevó adelante en la escuela y el colegio de aplicación de dicha institución (Dussel, 1993).

Si continuamos con su carrera como funcionario público debemos destacar su paso como Inspector de enseñanza Secundaria y Especial de la Nación entre 1915 y 1916 (momento donde también se gesta la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNLP). Durante este período asesoró en la elaboración de la controvertida Reforma Saavedra Lamas y, luego de su derogación, publicó un trabajo haciendo una fuerte defensa de la misma⁶.

También se destacó como director de la Revista Archivos de Pedagogía de la UNLP y en el comité de redacción de la revista “Archivos de Criminología y Psiquiatría” a la cual lo ligaba su fuerte tradición positivista. Podemos señalar también su trabajo como miembro de la Sociedad Científica Argentina, la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, la Sociedad Internacional de Paidología de París, la American Academy of Political and Social Science de Pensilvania, entre algunas otras.

En el año 1920 se jubiló de su actividad en la universidad, aunque continuó ligado a ella como profesor honorario, manteniendo sus actividades como escritor y conferencista. Su prolífera obra incluye obras pedagógicas, libros de texto y trabajos literarios⁷. Los trabajos pedagógicos muestran fuertemente su preocupación por la cuestión del aprendizaje, la psicología infantil y otros aspectos de sus investigaciones.

Si bien en Mercante observamos claramente la faceta de político y académico y su fuerte vinculación con el ámbito intelectual, a diferencia de González quien tiene un perfil

claramente político, vemos en esta figura un giro hacia la cuestión científicista, la investigación y producción de resultados aplicables al campo educativo.

Sin duda los dos tuvieron una fuerte vinculación con la construcción de las ciencias de la educación al igual que la tercera de las figuras que vamos a presentar: Juan Mantovani (1889-1961). Éste representa al espiritualismo filosófico que dominaba el campo de la pedagogía previa transformación hacia las “ciencias de la educación” y, al mismo tiempo, es quien da el salto entre estas dos disciplinas siendo autoridad de la carrera en la UBA⁸. Sus preocupaciones y sus concepciones teóricas permitieron que la carrera de Pedagogía⁹ con raíces filosóficas se transformara en una moderna ciencia social generando así la condición de posibilidad para la emergencia de la figura del experto no ya como pedagogo sino como “cientista de la educación”.

Mantovani estudió en la UNLP donde se recibió en 1919 con el título de Profesor de enseñanza normal y especial en pedagogía y ciencias afines. Si bien tuvo una fuerte influencia positivista en su formación fue uno de los más importantes representantes del espiritualismo educativo. Trabajó como docente en la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, en el Instituto Superior de Profesorado Secundario y en la Facultad de Humanidades de La Plata, aunque su papel más destacado lo tuvo en la UBA como ya veremos. También ocupó los cargos de Director de la Escuela Superior de Bellas Artes de la UNLP y Rector del Colegio Nacional de Adrogué (Lamarque de Romero Brest, 1988).

Fue un fuerte defensor del magisterio, hecho que se destacó con su papel como organizador -y uno de los principales oradores- de la Convención del magisterio Americano que se realizó en Buenos Aires en 1928, y como uno de los creadores de la “Internacional del Magisterio Americano” cuyo objetivo era despertar en sentido crítico del magisterio manteniendo presente el telón político y social de la cuestión educativa (Aguirre, A., S/f).

Este compromiso asumido con la cuestión educativa también se puede encontrar en sus obras escritas entre las que se destacan “Educación y plenitud humana”; “La educación y sus tres problemas” y “Educación y vida”. Sus obras¹⁰ revelan la preocupación del autor por las cuestiones generales que hacen al quehacer educativo, a una reflexión profunda y filosófica sobre la misma.

Algunas de estas cuestiones se verán reflejadas en su carrera política como funcionario público. Su primer cargo fue el de Inspector general de Escuelas de la Provincia de Santa Fe (entre 1928 y 1929) y, posteriormente, como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación entre 1932 y 1938. En esta tarea se destaca su preocupación por la enseñanza “técnico-industrial” y su importante papel en el desarrollo de la industria nacional (Mantovani, 1937a) y por la formación de las Escuelas Normales para las cuales propuso una reforma que buscaba ampliar los años de estudio dividiéndolos en dos períodos uno de

formación general “cultural” y otro de formación “profesional” con la orientación pedagógica necesaria (Mantovani, 1937b).

También destacada y controvertida fue su participación como Ministro de instrucción pública de la Provincia de Santa Fe en la gestión de Manuel M. de Irondo ente 1936 y 1941. Desde estos cargos Mantovani fue generando lazos con organismos internacionales tales como la Oficina internacional de Educación de Ginebra a la cual recomendó su adhesión en su carácter de Inspector de la Nación (Aguirre, A., s/f).

Conjuntamente, Mantovani fue uno de los fundadores del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES)¹¹ en la década del '30 junto con otros destacados hombres del ámbito intelectual como Alejandro Korn, Aníbal Ponce, Roberto Giusti. El CLES se caracterizó por ser un ámbito intelectual libre, representante de la tradición liberal, que emergió como contrapartida a la reacción conservadora, que de la mano del gobierno, llevaba adelante una avanzada anti-reformista en las Universidades (Neiburg, 1998). En este ámbito fue responsable de varios cursos y conferencias, así como también de cátedras destinadas a personalidades destacadas de la cultura Argentina tales como Sarmiento, Alberdi, o Lisandro de La Torre (Aguirre, A. op.cit). Fue precisamente en el CLES donde Mantovani realizó su tarea más destacada durante los años donde fue desplazado de sus cátedras universitarias, por el gobierno peronista, aunque también sobresale su participación en las revistas *Imago Mundi* -dirigida por José Luis Romero- y *Sur* – fundada por Victoria Ocampo-, publicaciones con una fuerte identificación antiperonista.

Luego del golpe de estado que derrocó al gobierno de Perón, Mantovani recuperó sus cátedras de Pedagogía en la UBA y ocupó el cargo de Vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras. Fue también quien impulsó la reforma del plan de estudios y el cambio de denominación de la carrera de Pedagogía por la de Ciencias de la Educación. Fue el primer director del departamento del mismo nombre creado como producto de una reforma académica de dicha facultad, falleciendo mientras permanecía en el mismo. En estos últimos años, más allá de su inclinación espiritualista, fue quien permitió la renovación disciplinar, el diálogo con otras ciencias sociales y la formación de nuevas generaciones bajo un paradigma completamente nuevo como lo veremos en el segundo capítulo.

A través de estas tres figuras y sus trayectorias académicas, y también políticas, podemos identificar algunas particularidades de los intelectuales relacionados al ámbito educativo. La reiterada participación como académicos, docentes de distintas instituciones y, también, como funcionarios públicos y políticos, muestra sin duda la profunda imbricación que en nuestro país tuvieron estos dos campos. Con distintos alcances, estos tres intelectuales tuvieron una destacada participación en la política del país sin dejar de lado la tarea académica y la producción escrita. Podemos ver en sus trayectorias, y más fuertemente en el caso de Mantovani, los avatares en la relación entre los intelectuales y los gobiernos y las distintas

formas de inserción en el espacio de la cultura como la participación en el CLES, en revistas académicas, en sociedades científicas entre otros.

Sin duda es en González en quien vemos más claramente el perfil político y, en las otras dos figuras, un creciente peso de lo académico tanto desde la tradición positivista como desde la espiritualista. Es posible observar cómo se va alterando o modificando la figura del intelectual en conjunto con la transformación del campo académico. El hecho de representar prácticamente a tres generaciones nos permite ver las transformaciones en cuanto al tipo de saber que representaba cada uno. Un saber más generalista en el caso de González, quien tuvo una fuerte adscripción al campo intelectual no sólo como pedagogo sino también como jurista y literato, y una formación más específica en los otros dos casos. No obstante, y como hemos remarcado, será la figura de Mantovani quién se defina más claramente en la especificidad del campo educativo y la principal anticipación hacia la figura del experto, tanto por su trabajo como por el camino que inició para las generaciones futuras. Volveremos sobre estas figuras más adelante, para señalar las particularidades del pasaje que propusimos delimitar y marcar las continuidades y las diferenciaciones que van surgiendo entre ambas, especialmente en lo que refiere a nuestro caso de estudio.

El experto en educación

Es posible observar que el pasaje entre la figura del intelectual y del experto está relacionado con la *profesionalización*. Como plantean diversos autores recuperando a Weber (González Leandri, 1999; Frederic, Graciano y Soprano, 2010), la profesionalización se constituye en un punto central de la *racionalización del mundo moderno* y en la especialización de las diferentes disciplinas. En el caso de las ciencias sociales veremos que la especialización coincide con la fragmentación del campo en varias disciplinas y la creación de las correspondientes carreras universitarias a partir de mediados del siglo XX.

Este contexto fue propicio para la aparición de la figura del experto, como producto de esa profesionalización, y la emergencia y legitimación de un saber especializado. Su característica central es el entrenamiento prolongado y la selección por méritos (González Leandri, 1999) que, al igual que expresamos para el caso de los intelectuales, es valorada en función del juicio de los pares. Autores como Neiburg y Plotkin (2004) y Smith (en Corbalán, 2002) coinciden en señalar que la aparición del vocablo experto se da en Norteamérica en la segunda posguerra en el marco de la guerra fría. En este contexto el experto se insertará en ámbitos gubernamentales al servicio de determinados proyectos, desarrollando su conocimiento en espacios específicos y, poco a poco, esa actividad también se irá desarrollando en los organismos internacionales quienes adquirirán roles y tareas específicos en este contexto.

Una de las características distintivas del trabajo del experto es la de sostenerse en la neutralidad que supone “la técnica” para la cual fue preparado durante su entrenamiento y que,

como tal, acreditan sus credenciales. El fuerte valor asignado a la neutralidad y a la técnica está directamente relacionado con las corrientes teóricas que dominaron a las ciencias sociales (especialmente norteamericanas) en la posguerra, como es el caso del funcionalismo, y que terminaron erigiéndose como valores propios del experto. Desde nuestra concepción es necesario hacer una primera y provisoria distinción entre el experto y el técnico. Este último aparece en escena en nuestro contexto como funcionario público, es decir aquél que con su formación y entrenamiento lleva adelante sus tareas en ámbitos gubernamentales, algunos de los cuales son creados en el auge del desarrollismo y la planificación como herramienta de política pública.

El experto, también está preparado para la función técnica pero, tal como lo consideramos, el mismo se caracteriza por mantener una fuerte implicancia en el campo académico desempeñándose como profesor y/o investigador en la Universidad. Su principal punto de distinción con el intelectual es que, a diferencia de éste, su reconocimiento y legitimidad provienen de la especialización de su formación y conocimiento y la inserción en ámbitos de investigación sistemática -universitarios o extra universitarios como ya señalamos- con la consecuente participación en actividades científicas de carácter periódico como congresos, simposios o publicaciones.

Sin duda, puede insertarse en espacios gubernamentales, pero conservando una doble vinculación que lo mantiene ligado al campo académico. Fundamentalmente, porque una de sus características distintivas lo obliga a legitimarse a través de las credenciales académicas, entre las que se irá incorporando y volviendo un requisito indispensable la formación de postgrado.

De esta manera, la figura del experto en el sentido aquí definido, comienza a gestarse tanto desde las nuevas demandas del Estado como en función de la redefinición de la tarea y la misión de la universidad. Los vínculos con el Estado se materializan en la asunción de tareas tales como asesor o consultor pero, sin duda, será el ámbito académico su principal campo de actuación. Desde aquí los expertos generarán relaciones con organismos internacionales y agencias de desarrollo, a través de investigaciones encargadas por los mismos, participando de coloquios mundiales, elaborando informes de situación, etc. Es decir, su tarea como investigadores permitirá, al mismo tiempo, la delimitación de su figura en tanto experto.

Esta configuración será anticipatoria, pero también diferente, de la que se erige en la década de 1990 donde el experto se inserta de lleno en los organismos internacionales y tiene, también, un peso muy fuerte en los organismos de gobierno de esos países. No obstante, en este momento, buscamos definir otro modelo de experto ligado al campo educativo, aquel que se constituye en el pasaje desde la figura del intelectual/funcionario y que, al mismo tiempo, es portador de características especiales por tratarse del “experto en educación”. El mismo se delimita por la propia configuración del campo y de las respectivas carreras universitarias como veremos en el próximo capítulo. La educación tendrá, en estos años, una centralidad particular

en los discursos teóricos que se diseminan tanto en el campo académico como desde los organismos internacionales, influyendo en los discursos políticos con un fuerte énfasis en relación a los países “en desarrollo”. Estas cuestiones impactaron en la definición de las ciencias de la educación que, más allá de su configuración como carrera universitaria, se irán definiendo y consolidando como campo de conocimiento por fuera de esta, en lo que es el principal objeto de estudio de nuestro trabajo: el CICE.

Del intelectual/funcionario al experto en educación

Cuando hablamos de pasaje no nos referimos a recambio o renovación. Los intelectuales y los expertos no son figuras antagónicas ni contradictorias, por lo menos no en el momento histórico donde nos centramos. Se trata más bien de dos figuras que están presentes en la producción de conocimiento y en la intervención en la sociedad, que se complementan como tales, aunque revistan características diferentes en cuanto a los saberes y valores que portan, la legitimación de su condición y el tipo de vinculación que establecen con el medio social, el espacio político y el campo académico.

Centrarnos en el pasaje entre ambas figuras nos obliga a plantear las diferencias que surgen pero también los puntos de contacto. Como ya se expresó, este trabajo no pretende diferenciarlas en tanto modelos antagónicos o contrapuestos, por el contrario se intenta reconstruir el proceso que conllevó a la diferenciación de las mismas y generó circuitos particulares para su legitimación.

En primer lugar consideramos que este pasaje se gesta producto de la fragmentación del campo académico, en nuestro caso las ciencias sociales, que devino en una creciente especialización en la formación y en las tareas del científico social. Por otro lado, producto de una mayor burocratización de las agencias estatales que redundó en una demanda de profesionales, formados en el marco de dicha especialización, para incorporarse a las labores y funciones que estas demandaban. Así la figura del intelectual/funcionario se fue desmembrando en, por lo menos, otras dos: el experto y el técnico. Como ya afirmamos, nuestro análisis diferencia estas figuras de acuerdo a los ámbitos donde se privilegia su desempeño. Pero ya volveremos a eso.

Ahora bien, retomando la cuestión de la diferenciación entre el intelectual/funcionario y el experto, debemos plantearnos, ¿cuáles son las características presentes en los tres perfiles que describimos oportunamente y que nos marcan la inflexión la figura del experto? En un primer lugar, podemos destacar una formación general, universitaria en el caso de González y Mantovani -aunque en el primero no específica del campo educativo- y no universitaria en el caso de Mercante. En segundo lugar, esta formación, si bien es importante, no es necesariamente la clave de la legitimación de dichas figuras en el campo. Por el contrario la misma está dada y consolidada más precisamente por su práctica profesional y su desempeño en

el espacio académico y político e institucional. El prestigio y la importancia o relevancia en el campo no sólo está refrendado por credenciales académicas, sino por su compromiso con la práctica, su aporte a la transformación tanto en su labor como funcionario público, como académico o como político. En tercer lugar podemos destacar una amplitud en cuanto al abordaje temático de sus obras o temas de investigación. Esto es sumamente claro en el caso de González, y en el de Mantovani se puede visualizar más claramente durante los años que participó del CLES. En el caso de Mercante, tal vez por su adscripción positivista, podemos ver un fuerte peso en la investigación científica, en el área de la psicología infantil aplicada a la enseñanza, no obstante contamos entre sus obras también temáticas de la Historia de la educación, libros de textos para la escuela primaria de diversas disciplinas y, como el caso de González, obras literarias.

Las cuestiones señaladas nos permiten establecer la diferenciación con la figura del experto que se caracteriza primeramente por la legitimación de sus credenciales académicas y la especialización de su saber, que en términos del credencialismo conlleva generalmente a una formación más allá de las carreras de grado. Aquí es importante aclarar que el experto se validará en tanto portador de un título universitario. En primer lugar por el prestigio que adquiere la universidad como verdadero espacio de formación y, en segundo lugar, porque estas carreras son las únicas que permitirán la prosecución de estudios de posgrado.

Si analizamos los trabajos sobre las profesiones o los procesos de configuración profesional (González Leandri, 1999; Frederic, Graciano y Soprano; 2010; Neiburg y Plotkin, 2003; Zimmerman y Plotkin, 2012) podemos observar que estos recuperan con gran peso el lugar ocupado por las universidades en dichos procesos en tanto espacio fundamental para la configuración profesional como consecuencia del accionar del estado en la definición de las profesiones. Los abordajes señalados demuestran que las universidades cumplen un papel fundamental porque constituyen ámbitos privilegiados de enseñanza y de investigación, otorgamiento de credenciales académicas o profesionales y de distribución de prestigio social y, también, como el espacio donde se insertan los mecanismos de producción y reproducción social de un grupo profesional marcando la diferencia entre “amateurs y titulados” (Frederic, Graciano y Soprano, 2010).

En las ciencias de la educación también se da este proceso. En otras palabras, la Universidad como institución ocupa un lugar central en la profesionalización de este campo. La misma es el espacio donde se genera la condición de posibilidad para este pasaje, no obstante no será el único ámbito donde se gestan los cambios que facilitan la profesionalización del campo, en parte por los avatares políticos de nuestro país, en parte por las características del campo académico en nuestro contexto.

Este análisis nos acerca a una mayor comprensión de la emergencia de la figura del experto y su diferenciación con el intelectual, aunque para ello debemos tener en cuenta otro

fenómeno particular que delimita un tipo particular de profesionalidad, estamos hablando de la “profesión académica” (Frederic, Graciano y Soprano, op.cit). La profesión académica define un tipo de actividad que está ligada directamente al desempeño en los ámbitos universitario (aunque esta lectura después se complejice) y que adquiere determinadas características y rasgos comunes que se manifiestan en la práctica de profesores e investigadores permitiendo definirlos como profesionales.

Los autores antes mencionados no se refieren directamente a nuestro pasaje pero, esta caracterización, sirve de base para comprender los efectos que el avance de la profesión académica tuvo en función de permitir la emergencia de un tipo particular de profesión que se legitima en modos de hacer, divulgar y reproducir el conocimiento científico. En nuestro país las décadas del '60 y el '70 fueron un punto de inflexión para el avance de la profesionalización académica. De la mano de una mayor influencia y presencia del Estado en relación a la producción de conocimiento encontramos la aparición de diferentes espacios de inserción de los científicos de diversas áreas.

Por un lado, desde las universidades se generaron las condiciones que permitieron darle un mayor peso a la investigación con la creación de nuevas disciplinas, el surgimiento de grupos de investigación y el complemento de la tarea de docencia con la de investigación. Aquí fue importante también el aporte que realizó el Estado desde organismos como la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET/1958). Pero también desde los organismos internacionales, los *Think Thanks* y otras instituciones académicas extrauniversitarias, como lo es nuestro objeto de estudio el Instituto Torcuato Di Tella, se generan espacios que alientan la formación de especialistas en los parámetros de la profesión académica facilitando la consolidación de la figura del experto.

Por otro, desde el Estado propiamente dicho, se gestan otros espacios científicos tecnológicos (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) Comisión Nacional de Energía Atómica, Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE)) que, como plantean Neiburg y Plotkin (2003), nacen como demandas de un contexto signado por la Guerra Fría y la Alianza para el Progreso. En estos espacios se produce la inserción de especialistas como técnicos al servicio de las demandas del Estado. Insistimos en que al diferenciar al técnico del experto no lo hacemos en tanto “figura menor”, sino con un perfil diferente que está dado por la propia especificidad de los ámbitos donde se insertan. Si bien el “técnico” no es parte de nuestro análisis no desestimamos la circulación de los expertos del ámbito educativo por funciones técnicas. De hecho, como lo muestra el análisis de Neiburg y Plotkin (2003) en el caso de los economistas, una de las particularidades de dicho campo era la alternancia entre las tareas académicas y las funciones como “técnicos” al servicio del estado.

Para concluir es necesario destacar que estos procesos –tanto las transformaciones del ámbito universitario como el desarrollo de un complejo científico tecnológico nacional- no son, solamente, consecuencia de un movimiento impulsado sin más. Por el contrario se trata de un movimiento de características más amplias que nació de transformaciones paradigmáticas en el campo científico en general, y de las ciencias sociales en particular, que logró imponer concepciones unificantes sobre cómo y para qué producir conocimiento científico.

Estas transformaciones se originaron en los países centrales pero, debido a la influencia de los mismos y de sus grupos académicos por sobre los de los países del mundo subdesarrollado o en “vías de desarrollo”, lograron influenciar las transformaciones en las disciplinas, la profesión académica y en el quehacer de los científicos, generando el clima que propició la emergencia de la figura del experto, y específicamente del experto educativo, en estas latitudes, algo que desarrollaremos en el próximo capítulo.

¹El relato sobre el origen del vocablo describe cómo ante la polémica sobre la legitimidad de la condena por traición, al oficial del ejército francés de origen judío, un grupo de importantes personalidades del ámbito académico y cultural, encabezados por Emile Zola, buscaron defender la inocencia de Dreyfus a través de acciones públicas como cartas abiertas en los diarios *Le Figaro* y *L' Aurore*. Las mismas fueron apoyadas por figuras de reconocidas del ámbito académico y cultural, universitarios, y por profesionales que al no ser de “renombre” sumaban, a su nombre y apellido, su título profesional o sus diplomas. Así de a poco, aquellos que apoyaban la inocencia de Dreyfus, los “dreyfusards”, fueron denominados con el término “intelectual” en oposición a los detractores del oficial, los “antidreyfusards” que finalizaron constituyéndose como anti-intelectuales.

² Para profundizar sobre estas disputas y la denominación de los intelectuales consultar Altamirano, C. (2006) **Intelectuales. Notas de investigación**. Editorial Norma, Buenos Aires .

³Mendez (2010) La formación de profesores secundarios: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Directora Dra. Ana María Montenegro.

⁴ El listado completo de sus obras incluye además: *Intermezzo, Dos décadas de recuerdos literarios (1888-1908); La reforma electoral argentina(1903); Debates constitucionales, Tratados de Paz de 1902 y Proyecto de la Ley nacional del trabajo; La Propiedad de las Minas (1917), Cien años de Kabir (1918), El Senado Federal (1919) y Patria y Democracia (1920); Fábulas nativas (1924); Rubaiyát de Omar Khayyam (1926); El Centinela de los Andes (1929); Estudios constitucionales (1930); Estudios de Historia Argentina (1930); El Censo Nacional y la Constitución (1931); La Patria blanca (1931); Mitre (1931); Un ciclo universitario (1932); Ritmo y línea (1933); Política internacional (1934)*. En la colección obras completas que se edita luego de su fallecimiento se incluyen además las siguientes obras inéditas: *La Revolución; Actos irrevocables del Poder ejecutivo, Política ferroviaria de la Constitución Argentina; Diplomacia parlamentaria; Bosquejos de Conferencias, Proyectos de Constitución para la Provincia de La Rioja; Derecho constitucional argentino; Derechos internacional público, Historia diplomática y Escritos varios*. En HERRERO, A. (s/f) **Joaquín Víctor González. De la “Republica verdadera” a la Universidad de La Plata**. En página de internet www.cecies.org

⁵ Esta institución fue analizada en mi Tesis de Licenciatura, para una versión acotada de la misma ver Mendez (2011).

⁶ Para más detalles sobre este tema ver LIONETTI, L. (2006) “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX”. **Revista PROHISTORIA**, año X, Número10. Rosario, Argentina.

⁷ Listado de obras no exhaustivas y separadas en categorías en Dussel, I. (1993) Víctor Mercante (1870-1934) **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada**, vol. XXIII, núm. 3-4. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Obras pedagógicas: *Museos escolares argentinos y la Escuela Moderna (Educación Práctica) (1893); La educación del niño y su instrucción (Escuela científica) (1897); Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño (1905); Psicología de la aptitud*

matemática del niño (1906); *Los estudiantes* (1908); *Metodología especial de la enseñanza primaria* (1911); *Psicofisiología de la aptitud ortográfica y su cultivo* (1911); *La verbocromía. Estudio de las facultades expresivas* (1911); *Florentino Ameghino. Su vida y sus obras* (1911); *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógica* (1918); *Charlas pedagógicas* (1890-1920) (1925); *La Paidología* (1927); *Maestros y educadores* (1927-1930) (3 tomos); *La instrucción pública en la República Argentina* (1928); *Una vida realizada. Mis memorias* (1944). Libros de Texto: *Problemas, interclases. (Síntesis aritmética). Cuarto, quinto, sexto grado y primer año* (1901); *Zoología. Extractos de las obras de Déléage, Verdun, Claus, James, etc.* (1906); *Ejercicios de historia argentina. Atlas de croquis y gráficas* (1914); *La lámina. Libro de lectura para niños de 8 a 10 años* (1919); *La lectura. Segundo libro* (1920); *El libro del maestro. Enseñanza de la lectura en primer grado. Desarrollo en lecciones de La cartilla* (1920); *La cartilla. Primer libro de lectura (marzo, abril, mayo y junio)* (1921); *Leo. Segundo libro de lectura para primer grado (julio, agosto, septiembre y octubre)* (1921); *La lectura. Nueva edición, reformada* (1926); *Nociones de geografía argentina y americana para 3° y 4° grados (s/f)*; *El abecé. Primer libro de lectura* (1931). *Guía metodológica de El Abecé para la enseñanza de la lectura* (1933); *Nuevo curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos: A, B, C, D, E, F* (1937); *Curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos 1-7* (1939). *Dramas y obras literarias; Cuentos* (1933); *El paisaje musical* (1933); *Frenos. (Parábola del genio). Drama lírico in quattro atti* (1918); *Lin-Calel. Tragedia lírica en un acto* (dos cuadros) (1941).

⁸ Adriana Puiggrós (2003) define a Mantovani como un liberal, espiritualista, culturalista, neokantiano y antiperonista. Las adjetivaciones que utiliza la autora nos muestran que se trata de una figura compleja que de ningún modo puede ser entendido linealmente.

⁹ En la UBA la carrera de Pedagogía nació en la década del '30 en el seno de la facultad de Filosofía y Letras donde, desde fines del siglo XIX, existía la cátedra "Ciencias de la Educación". En la UNLP, como ya hemos señalado, la carrera nació con el nombre de Ciencias de la Educación pero una reforma del plan de estudios en 1953 instaló por un breve tiempo –hasta 1959– la carrera de Pedagogía en reemplazo de aquella (Southwell, 2003a)

¹⁰ Entre otras obras destacadas se encuentran *Bachillerato y formación Juvenil* (1940); *Ciencia y conciencia de la educación* (1947); *Épocas y hombres de la educación argentina* (1950); *Adolescentes-formación y cultura* (1950); *La crisis de la educación* (1957); *La educación popular en América* (1958) y *Filosofía y educación* (1962), publicado post-mortem (Lamarque de Romero Brest, 1988).

¹¹ El Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) fue fundado en el año 1930 luego del golpe de estado comandado por el General Uriburu y la posterior intervención universitaria y supresión de los principios de la Reforma de 1918 con una clara y pregonada orientación liberal. El mismo consistía originariamente en un conjunto de cátedras libres sobre diversas temáticas algunas de ellas en franca oposición a aquellas que se dictaban en las Universidades Nacionales. Según Neiburg (1998) se trataba de un espacio que combinaba la acción política y la cultural generando por un lado un espacio dedicado a la cultura superior a salvo de la reacción anti reformista pero, al mismo tiempo, que permitiera preservar un frente de oposición hacia el campo político dominante.

Capítulo II

Las Ciencias de la Educación en la modernización de las ciencias sociales

Cuando se hace referencia a la “modernización” de las ciencias sociales en nuestro país hay varios elementos a los que debemos atender para buscar las causas de dicho proceso. Por un lado, la caída del peronismo y la intervención de las universidades dieron paso a un nuevo proceso dentro de la universidad. Entre las cuestiones más significativas debemos señalar la recuperación de los principios de la reforma universitaria del 18, el papel de José Luis Romero como rector interventor de la UBA y, posteriormente, la rectoría de Risieri Frondizi, la renovación del plantel docente, el papel de Gino Germani en la creación de la carrera de sociología y la adopción de un modelo de “sociología científica”, entre otros.

Por otro lado, estos elementos tuvieron un papel fundamental como parte de un conjunto, articulándose en un momento histórico en el cuál se gestaron las condiciones que dieron espacio al proceso modernizador. Este no fue más que la expresión de un cambio de época, un cambio en la concepción del papel de la universidad en su relación con el conocimiento pero también con la sociedad y el poder político.

Este proceso, que entendemos comenzó en las universidades y, fundamentalmente en la UBA, se expandió más allá de sus fronteras dando lugar a la aparición de otros ámbitos de producción de conocimiento externos a ellas pero con las que mantenían fuertes vínculos. El período está delimitado por los procesos políticos que incidieron en la estabilidad institucional en el espacio universitario, pero no tanto en el caso de los centros externos que eran mayormente privados. Es por ello que reviste un especial interés mirar más allá de los muros de la universidad para entender el proceso global. Si bien nos dedicaremos más específicamente a analizar el ámbito extra-universitario en el próximo capítulo, es importante remarcar estas cuestiones para comprender la extensión y la envergadura de la problemática.

La apertura del proceso “modernizador”: el fin del gobierno peronista y el desarrollismo

Para buscar el origen del proceso modernizador es necesario remontarnos al golpe de estado de 1955. Un amplio sector de la intelectualidad argentina acompañó este golpe y, rápidamente, ocupó cargos en el ámbito de la educación y la cultura buscando recuperar el terreno perdido en los años peronistas. Como advierte Fiorucci (2006)

“Comenzaba el tiempo de la ‘reconstrucción nacional’ como rezaba la consigna que daba título al número de Sur posterior al peronismo; o como se declaraba desde *Liberalis*, el ‘campo (estaba) despejado’ para la tarea intelectual” (p. 186. *Las comillas pertenecen a la autora*)

La tradición intelectual argentina, en gran parte de corte liberal, se constituyó como uno de los principales núcleos dentro de la oposición al gobierno de Perón que se articuló en el antagonismo peronismo/antiperonismo logrando borrar sus diferencias internas (Sigal, 2002). Los despidos de docentes, las expulsiones de alumnos, la suspensión de las actividades gremiales estudiantiles, la sanción de una nueva ley universitaria que suspendía la autonomía fueron los principales puntos de conflicto entre el gobierno y las universidades y que impactaron, por supuesto, en el ámbito intelectual.

Los intelectuales desplazados -y autodesplazados- de la universidad se “refugiaron” en otros espacios como las editoriales opositoras, instituciones extrauniversitarias- como el Colegio Libre de Estudios Superiores y la Sociedad Científica Argentina- y revistas como *Sur e Imago Mundi* cuyos principales referentes fueron Victoria Ocampo y José Luis Romero respectivamente (Sigal, 2002).

Es importante destacar que esta oposición “intelectual”, como destaca Fiorucci (2006), es en parte heredera de las luchas antifascistas que libraron los “letrados” durante los años ’30 y que los llevó a identificar al régimen peronista con el autoritarismo de una dictadura y la decadencia de la cultura. Como bien explica la autora la estrategia de supervivencia de estos grupos estuvo dada por la despolitización del campo intelectual hecho que será revertido luego del golpe del ‘55.

Se evidencia así el importante apoyo que el campo intelectual le dio al gobierno de la revolución libertadora aún con todos los matices que el caso reviste. A partir de ese momento los intelectuales comenzaron a recuperar el espacio perdido. El antiperonismo previo se tornó en un criterio de legitimidad y supuso recompensas tal como lo muestra el caso de varios de los miembros de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE)

“Jorge Luis Borges había sido nombrado director de la Biblioteca Nacional, José Luis Romero interventor de la Universidad de Buenos Aires, Vicente Barbieri director de la revista El Hogar, Ernesto Sábalo director de la publicación El Mundo, Roberto Giusti director del Instituto de Literatura Iberoamericana de la UBA, Vicente Fatone embajador en la India” (Fiorucci, op.cit:187)

En las universidades también se produjo este recambio. La proscripción del peronismo llevó al desplazamiento de todas aquellas personas identificadas con él y asíla mayoría de los profesores expulsados retomaron sus cargos. Algunos se encontraban en el exilio otros se había “refugiado” en otros ámbitos pero todos compartían en menor o mayor grado su cuota de antiperonismo. Es sugestiva la alusión que hace sobre el tema el Ministro de Educación

Atilio Dell' Oro Maini en su "*Mensaje a los profesores y estudiantes universitarios*" (en Sarlo, 2007), allí hace referencia directa a la "reconstrucción" de la universidad

"El primer tema se relaciona directamente con el oprobio sufrido por la universidad argentina durante los años de la dictadura. La cátedra fue herida en su esencia, en su libertad en su decoro. Innumerables maestros debieron abandonarla por mantener su independencia, la dignidad de su conciencia o la integridad de sus convicciones. Cayeron porque no quisieron convertirla en instrumento del atropello o la autonomía de la Universidad (...)." (p. 201)

Aquí se introduce otro punto importante en la universidad como lo fue la recuperación de la autonomía de la que no gozaba desde la "reforma de 1918" y que es ampliamente abarcado en este mensaje. La autonomía se expresó en los concursos docentes -de los cuales se excluyó a aquellos docentes identificados con el peronismo-¹², los cuales fueron llamados durante el período interventor y, fundamentalmente, en el reconocimiento del autogobierno universitario con representatividad de los claustros. Así para la elección de autoridades fue reconocida la participación estudiantil (cercenada en el peronismo) y la, también importante, representación de las minorías en los órganos colegiados (Dell'oro Maini en Sarlo, 2007)

Pero tal como se ven las buenas relaciones entre el gobierno y las universidades, un punto de futuro conflicto, que en primer momento llevará a la renuncia del interventor de la UBA José Luis Romero, fue el reconocimiento estatal a las universidades privadas que se realizó mediante el artículo 28 del decreto ley 6403 (1958) firmado por el mismo Ministro de Educación. Sin duda esta autorización a las universidades privadas a expedir títulos fue la antesala de un conflicto que movilizó no sólo al campo intelectual sino a toda la opinión pública y un aspecto importante del proceso que intentamos analizar. Estas nuevas instituciones privadas, junto con otras que sin ser universidades propiamente dichas fueron importantes espacios de producción y difusión de conocimientos, completaron el escenario en el que se inscribe la modernización de las ciencias sociales y la de las ciencias de la educación en particular.

Todo estos cambios, dentro de la universidad pública y fuera de ella, permitieron la creación de nuevos grupos intelectuales, la configuración de nuevas estrategias y posicionamientos político académicos (Suasnábar, 2004) contribuyendo, en su conjunto, a la expresión del movimiento modernizador.

Desde el punto de vista intelectual y político el desarrollismo fue el planteo que se expresó con más fuerza luego de la caída del peronismo. Su pertenencia tanto al campo económico como social le permitió expandirse con fuerza por todo el espectro de las ciencias sociales y ser uno de los referentes teóricos más fuertes de este período.

La base central del pensamiento desarrollista plantea que existen caminos para que todas las sociedades que han alcanzado diferentes grados de desarrollo logren modernizar sus economías de manera de alcanzar el grado máximo de desarrollo que se expresa en la sociedad norteamericana. En América Latina, esto se vuelve fundamental por la influencia directa y explícita que tiene Estados Unidos sobre el continente lo cual derivará en una gran gama de acciones tendientes a generar los procesos necesarios para alcanzar dichas metas.

En Argentina el desarrollismo está fuertemente ligado a la presidencia de Arturo Frondizi y a los trabajos de Rogelio Frigerio. Su irrupción está unida a la necesidad de transformación económica que se generó luego de la caída del peronismo y a la definición de un nuevo rumbo para el desarrollo y el crecimiento. La principal puerta de acceso fue la incorporación de Raúl Prebisch¹³ como asesor en materia económica del nuevo gobierno que se inicia en 1955. El mismo formaba parte del mayor ámbito de difusión de las ideas desarrollistas, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y como asesor del gobierno elaboró un informe, que se conoce generalmente como “Plan Prebisch”, donde realiza un diagnóstico de la “crisis económica” que atraviesa la Argentina en dicho momento (Altamirano, 1998).

La obra de Prebisch cobra una relevancia fundamental cuando llega a la Secretaria de la CEPAL en 1949, la cual se había creado un año antes en el marco del Consejo económico y Social de Naciones Unidas. Desde esta unión se producirán los lineamientos más contundentes para el problema del desarrollo en América Latina. El trabajo académico de Prebisch en esta materia se constituirá como un programa ordenado con una doble finalidad científica y política:

“Prebisch no se limita a impulsar el conocimiento científico; por el contrario, su programa es también el fundamento de la creación y consolidación de las instituciones que le servirán de ámbito propicio para el crecimiento y difusión de sus ideas, y sobre todo, el ariete con que penetra en la realidad para conocerla y transformarla” (Gurrieri, 1982:13)

De esta manera Prebisch encontró en la CEPAL un mecanismo para persuadir a los grupos intelectuales y políticos del valor y sentido de su obra y de la transformación que promovía. Su programa debía ser llevado a la práctica y convertirse en política de Estado, es por ello que expresaba una preocupación por la orientación racional del proceso económico y, también, “planteamientos sobre el orden político institucional que debería enmarcar la actividad de los agentes económicos” (Gurrieri, 1982: 47). En síntesis, un programa económico pero también, y fundamentalmente, político. Orden, previsión y eficacia deben estar presentes en todo programa de desarrollo que se prevea llevar adelante.

Estos tres principios resumen en gran parte las principales orientaciones que emanan de los postulados desarrollistas de esta época, aunque dentro de estos es posible incluir una gran

variedad de otros planteos. En nuestro país, como bien señala Altamirano (1998), “la idea del desarrollo fue (...) el objeto de referencia común para argumentos, análisis y prescripciones distintas dentro del pensamiento social y económico argentino” (p.79).

Es por ello que intentaremos marcar algunos de sus planteamientos básicos en torno a la construcción de una política de desarrollo. Cardoso y Faletto (1971) señalan que ésta se centra en dos puntos. Por un lado, la diversificación de la estructura productiva y el aumento de la productividad a través de la tecnología y, por otro, la creación de una política de inversiones por parte del Estado para aportar a dicha diversificación. Pero, y aquí radica nuestro interés, lo central es que para que este proceso pueda llevarse adelante es necesario fortalecer y modernizar al Estado. Es por ello ineludible un planteo desde lo “económico” y lo “sociológico: “el desarrollo es, en sí mismo, un proceso social; aún sus aspectos puramente económicos transparentan la trama de relaciones sociales subyacentes” (Cardoso y Faletto, 1971:11). El problema del desarrollo conlleva la necesidad de plantear el pasaje de una sociedad “tradicional” a una sociedad “moderna” y para ello era primordial aggiornar a las ciencias sociales en el marco de un análisis desarrollista. Desde la Universidad, especialmente en la UBA, esta apertura se dio en principio desde dos carreras que se abrieron en el año 1958: la Licenciatura en Economía y la Licenciatura en Sociología. Ambas constituyeron el espacio formativo para una gran cantidad de intelectuales, algunos devenidos funcionarios públicos, que se convertirían en voceros del desarrollismo “académico” y, al mismo tiempo, permitieron la introducción de estos planteos en otras disciplinas sociales como es el caso de las Ciencias de la Educación.

De esta manera la relación entre “desarrollismo”, intelectualidad y política se dio de manera natural y se tornó cada vez más fuerte

“después de 1955, y durante los quince años siguientes, la problemática del desarrollo atrajo e inspiró a una amplia franja intelectual, tuvo más de una vez en funciones de gobierno a portavoces y expertos enrolados en algunas de sus tendencias, y sus temas hallaron adeptos entre los principales partidos políticos.”
(Altamirano, 1998: 79)

Por lo tanto, podemos decir que el “desarrollismo” en tanto ideología tuvo conjuntamente una expresión política y otra académica, articulada tanto desde los organismos de gobierno como desde las universidades. En ambos casos un punto fundamental es el papel que jugó la CEPAL como productora y difusora de estos principios pero fundamentalmente, y como plantea Suasnábar (2004), como promotora de un nuevo tipo de intelectualidad¹⁴ que en estos países se expresa fundamentalmente en el ámbito universitario. Sobre estos nos extenderemos en el próximo punto.

Pero si bien la CEPAL fue una institución fundamental para la formación y distribución de ideas no bastó por si sola para penetrar con la suficiente profundidad en los países de la región. Uno de los puntos clave para revitalizar el desarrollismo fue la promoción de los programas de la Alianza para el Progreso (ALPRO) en América Latina.

Hacia fines de la década del 1950 el problema del desarrollo en América Latina se volvía cada vez más importante para los Estados Unidos frente a la eclosión de la Revolución cubana. El deterioro económico del continente y las grandes brechas sociales que atravesaban a estos países dejaban latente la posibilidad de tomar el camino de la revolución como superación de estos problemas estructurales. Ciertamente el avance de los planteos socialistas y comunistas eran una amenaza a la influencia determinante de Norteamérica sobre la región y un punto que no podía pasarse por alto, es por ello que la respuesta de este país fue rápida y contundente y la ALPRO fue la expresión más evidente.

El punto de partida para la concepción de la ALPRO fue la “Operación panamericana” promovida por Juscelino Kubistchek, entonces presidente brasilero de corte desarrollista. En el marco de la Organización de Estados Americanos se llevaron adelante los primeros pasos para la concreción de la ALPRO y se marcaron los primeros lineamientos¹⁵. La misma debía orientarse hacia una nueva política continental que acompañara la defensa de occidente a través de un sentido creciente de vitalidad y desarrollo de sus posibilidades. Entre los objetivos a alcanzar se encontraban

“la adaptación de las agencias interamericanas a los principios del desarrollo, brindar asistencia técnica con el fin de mejorar la productividad, establecer medidas para estabilizar el mercado de los productos primarios y buscaba asimismo la conformación de un mercado regional. En virtud de esta propuesta se crea en abril de 1960 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).” (Aguirre, O. 2010, S/P)

Las bases fundacionales de la ALPRO se encuentran en la declaración firmada por los países pertenecientes a la OEA, con excepción de Cuba, conocida como “Carta de Punta del Este” en el año 1961 durante una reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES). Los ejes centrales sobre los que se trabajó en ese documento se extrajeron de una serie de informes elaborados por expertos, pertenecientes a organismos tales como CEPAL, BID y la propia OEA, sobre los que se discutió en esa reunión. Los puntos centrales coincidían en

“la necesidad de la planificación económica, con la consiguiente elaboración de programas de desarrollo a corto, mediano y largo plazo; una serie de medidas económicas tales como reformas en los regímenes tributarios, estímulo a la formación de mercados de capitales, desarrollo de instituciones financieras y

estabilidad monetaria. Otro de los ejes estaba constituido por el aporte de capitales extranjeros que debían fomentar el desarrollo del sector privado.” (Aguirre, O., 2010: s/p)

Además de estas acciones, la “Carta de Punta del Este” proponía un núcleo de objetivos sociales entre los que se encontraban los educativos. El más significativo fue el compromiso de los países firmantes de eliminar el analfabetismo adulto y garantizar un mínimo de seis años de educación primaria, en el caso de los niños, a cumplirse antes de 1970 (Bravslavsky, 1980).

La ecuación era sencilla, el crecimiento económico era fundamental para garantizar el desarrollo y para ello era necesario elevar el nivel educativo de la población como condición necesaria para la industrialización de los países. La educación dejó de considerarse un gasto para ser pensada como inversión en capital humano que, como tal, debía ser orientada correcta y objetivamente a las áreas más necesarias. En síntesis debía considerarse en procesos de planificación más amplios.

Pero hay que tener en cuenta que la promoción y consolidación de la ALPRO no se dio en igualdad de condiciones entre los países participantes. La hegemonía de los Estados Unidos sobre el continente permitió filtrar su estrategia a través de los programas de ayuda y la fijación de objetivos comunes y la cuestión educativa no era la excepción. Si bien la acción no era directa, la utilización de lo que Carnoy (1988) denomina “donadores de ayuda”¹⁶ colaboraba con esta misión

“estos donadores de ayuda, en unión a las fundaciones norteamericanas, decidieron ayudar a la labor de escolarización como una inversión en mano de obra especializada. Se redescubrió que la escuela era una inversión social que creaba una fuerza moderna de trabajo con ‘actitudes’ modernas respecto del cambio tecnológico y social” (p. 300)

De esta manera entran en relación tres aspectos que el autor indica en el caso de la asistencia educacional. Por un lado, el ideal humanitario “de estimular el mejoramiento individual del pobre” (Carnoy, 1988: 301). Por otro, la persecución de mayores ganancias para los empresarios capitalistas y, finalmente, el objetivo de la seguridad nacional que, como ya hemos señalado, toma una dimensión particular en este caso frente a la amenaza de la Revolución cubana. La promoción de los valores norteamericanos de sociedad “eficiente” y “democrática” se filtran por los programas y las reformas de la enseñanza (op.cit).

Es importante señalar que la expresión más acabada del desarrollismo, que se observa también en los objetivos de la ALPRO, es la plena orientación de las sociedades latinoamericanas hacia modos de vida capitalista logrando ocultar así su situación de

dependencia. Como señalan Cardoso y Faletto (1971) se llegaron a confundir los conceptos “desarrollo” y “sistema capitalista”, creyendo que los países de la “periferia” debían adaptarse a las fases evolutivas de los países centrales, dejando de lado el hecho de que su inserción en el bloque capitalista estuvo, desde el vamos, condicionado por su situación de dependencia.

En este contexto el problema educativo toma una centralidad especial. Junto con el capital y la tecnología, la educación es uno de los elementos indispensables para alcanzar el desarrollo y para ello era indispensable someter a los procesos educativos a rigurosos dispositivos de planificación que permitiesen alcanzar los objetivos y metas fijados para lograr los resultados esperados en el campo económico y social.

Así se conjuga lo que Puiggrós llama “pedagogía desarrollista” (1988: 118) con una orientación tecnocrática de las acciones y las políticas educativas. Como advierte esta autora para el caso latinoamericano, y luego retoma Southwell (2003b) en el caso argentino, esta “pedagogía” estaba a tono con la necesidad de preparar recursos humanos que permitieran alcanzar un determinado modelo de desarrollo lo cual significaba, al mismo tiempo, “modernizar” el sistema educativo.

La misma se nutría fundamentalmente de los aportes de la sociología funcionalista norteamericana que reafirmaba el papel de la educación en la reproducción del capital. Como tal el sujeto educativo se volvió un sujeto económico definido en tanto recurso. La educación, en su función económica, debía reforzar su tendencia eficientista de manera de lograr, en el menor tiempo posible y con el menor gasto de recursos, los objetivos propuestos. Se redobla la apuesta por el resultado, en detrimento del proceso, y con esos parámetros se evalúa su labor.

La pedagogía propiamente dicha pierde terreno frente a las modernas “ciencias de la educación” entre las cuales se destaca la *Didáctica*, por su carácter técnico y su orientación a perfeccionar las situaciones de enseñanza-aprendizaje mediante criterios de eficiencia. Aquí, según lo expresado por Puiggrós (1998), la particularidad de cada proceso educativo queda “aplastada” en función de un único modelo posible para superar las problemáticas diagnosticadas a grandes rasgos.

Ahora bien, ni el funcionalismo es la única corriente teórica que atraviesa el campo educativo ni los organismos internacionales son los únicos que ejercen influencia en él. Para comprender la renovación de temas y problemas y la consecuente aparición de una “pedagogía funcionalista” hay que entender primero el proceso de renovación general que estaban viviendo las ciencias sociales y que adquiriría un significado especial en la universidad post-peronista.

En nuestro país un lugar especial en esta historia está reservado a la sociología y, especialmente, a Gino Germani como el gran impulsor de esa disciplina a nivel universitario. Aunque gran parte de la literatura dedicada a esta temática le adjudica a Germani ser el padre del “funcionalismo argentino”, el trabajo de Blanco (2006) muestra que los intereses y aportes del mismo iban mucho más allá. Una de las principales evidencias que nos presenta el autor es

la extensa labor editorial que llevó adelante Germani editando colecciones para Abril y Paidós¹⁷. Esta tarea fue compartida con otros importantes exponentes de las ciencias sociales como Enrique Butelman y Jaime Bernstein quienes desde ese lugar continuaron con su labor intelectual luego de ser separados de sus cátedras universitarias por el peronismo. Esta tarea editorial acompañó la renovación de los campos temáticos.

Las áreas que abarcan las obras compiladas por Germani trascienden la sociología, incluyendo la filosofía y la psicología, y a autores que no necesariamente entran en el grupo de “los clásicos” sino que abre la puerta a una literatura ausente hasta el momento en el campo académico argentino desde diversas referencias teóricas y disciplinares como la Escuela de Frankfurt, el culturalismo, el psicoanálisis reformista, la teoría de la gestalt, el interaccionismo simbólico entre otras (Blanco, 2006).

Ahora bien, esta tarea editorial no debe verse solamente como producto de su cesantía en la Universidad ni tampoco como un intento por llenar un vacío académico en la literatura sociológica, sino más bien como “una estrategia tendiente a introducir una determinada orientación a la reflexión sociológica” (Blanco, 2006: 115). Su labor editorial por tanto le permitía orientar los esfuerzos

“Por un lado en conectar las ciencias sociales con una nueva agenda, la relativa al debate en torno a la sociedad de masas, su conexión con el fenómeno del totalitarismo y el porvenir de la democracia y, por el otro, en ampliar el horizonte teórico y conceptual de la sociología sustrayéndola del contexto de un vocabulario restringidamente disciplinar e inscribiéndola en todo caso en el contexto más amplio de las ciencias sociales.” (Blanco, 2006: 115)

Los nuevos problemas que aparecían en el mundo social, y que también de algún modo se conectaban con la preocupación desarrollista sobre el pasaje de sociedades tradicionales a sociedades desarrolladas, explicitaban una crisis de la cultura moderna, a la cual Germani hará alusión en muchos de sus trabajos, y acompañaban la “confianza en que la ‘investigación científica organizada’ podría proponer soluciones racionales a la crisis” (Blanco, 2006: 117). Dentro de estas soluciones se encontraba la planificación como una forma de organizar racionalmente los procesos sociales y la sociología, como una ciencia total, que permitiera ofrecer el conocimiento necesario sobre las mismas a fin de facilitar el proceso planificador. Algo y mucho de esto se encuentra presente en su proyecto de ciencia social unificada y, también, en las influencias teóricas que atravesaron al proceso modernizador.

La reconstrucción de la tarea de Germani realizada por Blanco, permite conectar el proceso vivido en el campo educativo con aquel impulsado desde la Sociología a través de un punto clave: la planificación. Si bien esta tuvo su momento fundacional en la Argentina de la

mano del peronismo y la elaboración de los planes quinquenales -inclusive el ensayo de Germani que se denomina “Sociología y planificación” data del año 1946- su momento de expansión llegó de la mano de los gobiernos de corte desarrollista, fundamentalmente, el de Arturo Frondizi (1958-1962).

El planeamiento ganó terreno en tanto disciplina y también como una herramienta fundamental para superar las desigualdades sociales -consideradas las trabas en el desarrollo- y así alcanzar los objetivos y metas propuestos para la nación. Funcionalismo, pragmatismo, desarrollismo son algunas de las corrientes que se equiparon de esta herramienta alentando la conformación de una *tecnocracia*. Esta tecnocracia tendrá asiento en las agencias de gobierno y, también, en los diferentes organismos internacionales que en su mayoría hemos nombrado.

Muchos de los procesos de planeamiento se nutrieron de trabajos de diagnóstico, elaborados en conjunto con los grupos de expertos de dichos organismos y de otro tipo de instituciones tales como el Instituto Torcuato Di Tella, el Consejo Federal de Inversiones¹⁸, el Instituto de Desarrollo Económico y Social, entre otros.

Con frecuencia ello repercutía en la sanción de leyes y de importantes programas de reforma. La influencia del planeamiento se manifestó en todas las áreas que se encontraban bajo el influjo del Estado y, fuertemente, podemos observar el importante arraigo que tuvo en el campo educativo. La principal motorización provino, como plantea Suasnabar (2004), de la reunión realizada en el año 1958 entre la OEA y Unesco¹⁹ en la cual se llevó adelante el *Seminario internacional sobre planeamiento educativo* y, dos años más tarde, en la *Conferencia internacional de Unesco, el Planeamiento y la administración de la educación* se destacó como un ítem fundamental autorizando a su director para que, en conjunto con “las organizaciones internacionales, gubernamentales y no gubernamentales competentes”, ayude a los Estados miembros a incluir en sus “planes nacionales de desarrollo económico y social” esta perspectiva a través de diferentes acciones:

“a) Realizando encuestas y estudios nacionales y regionales sobre las medidas que en materia de educación requiere el desarrollo económico y social;

b) Organizando conferencias regionales de expertos gubernamentales e internacionales que recomienden los fines que deban perseguirse y los métodos que hayan de aplicarse en el planeamiento nacional y en la cooperación regional e internacional;

c) Cooperando con los Estados Miembros en el establecimiento de centros de formación regionales y en la preparación y organización de seminarios regionales o nacionales;

d) Ayudando a los Estados Miembros que lo pidan:

i. A organizar y mejorar sus servicios nacionales de planeamiento integral y administración de la educación;

ii. A establecer planes para el desarrollo de los respectivos sistemas de enseñanza.” (Unesco, 1961: 20)

Más específicamente en el caso de América Latina estableció un tipo de colaboración especial al respecto:

“b) Planeamiento de la educación:

i. Convocar en 1961, conjuntamente con la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina, una conferencia interamericana sobre educación y desarrollo económico y social;

ii. Ayudar a los Estados Miembros latinoamericanos en la formulación de planes integrales de la educación y en la preparación de estudios estadísticos, sociales, económicos, administrativos y pedagógicos que exige un adecuado planeamiento integral de la educación;

iii. Continuar la labor realizada para mejorar los servicios estadísticos de los ministerios de educación latinoamericanos y para promover el establecimiento y desarrollo de centros de documentación pedagógica;” (Unesco, 1961: 33).

Y finalmente, redoblaba la apuesta respecto de quiénes serían los encargados de llevar adelante estos procesos de planeamiento en los respectivos países, para lo cual se plantea:

“d) Formación de especialistas en educación:

i. Ayudar a las Universidades Asociadas de São Paulo (Brasil) y Santiago (Chile) en la formación de especialistas en educación y en la realización de investigaciones pedagógicas;

ii. Organizar un programa de becas y subvenciones de estudios, ofrecidas por la Unesco, por los Estados Miembros o por organizaciones internacionales, para fomentar el logro de los objetivos del proyecto principal.” (Unesco, 1961:33)

Se trataba en definitiva de formar una tecnocracia latinoamericana preparada para llevar adelante los nuevos desafíos planteados, fundamentalmente, en el campo educativo de los respectivos países. Este será el punto de partida de una serie de acciones que involucraron no sólo a Unesco y OEA, sino también a la CEPAL y que van a desembocar en la *Reunión Conjunta de Ministros de Educación y Planificación Nacional* que se realizó en el año 1962 en Santiago de Chile.

En lo que respecta específicamente a nuestro país, dichos procesos de planificación, se vieron afectados o interrumpidos por la alternancia de gobiernos cívicos y militares, hecho que caracterizó al período que estamos analizando y que comprometió la estabilidad del régimen

democrático. Pero aún con el periódico recambio de autoridades, producto de los golpes de estado, hay un organismo gubernamental que pervivió estos avatares: la CONADE. El Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) fue creado en 1961, durante la presidencia de Frondizi - acaso la más identificada con el desarrollismo-, en el marco de los compromisos asumidos ante la ALPRO y bajos lineamientos directos de CEPAL. El principal objetivo de este organismo era orientar el desarrollo en todos sus aspectos pero, fundamentalmente, desde la planificación económica como requisito de los organismos internacionales de crédito que comenzaban a exigir, como condición para el otorgamiento de préstamos, que las solicitudes se encuadraran en planes y proyectos integrales (Fernández Lamarra, 1990). Entre los proyectos más ambiciosos de este organismo podemos mencionar el “Plan Nacional de Desarrollo 1965-1969” -que estuvo en vigencia durante la presidencia de Illia- y a nivel educativo el trabajo publicado bajo el nombre “Educación, recursos humanos y desarrollo”²⁰ en el año 1968 durante el gobierno de facto del Gral. Onganía.

La CONADE fue uno de los principales espacios donde se formó el grupo de especialistas que vendría a conformar a la tecnocracia argentina en materia económica pero también en materia educativa. Durante el gobierno del Dr. Arturo Illia, se organizó el “Sector Educación” que quedó a cargo de uno de los primeros egresados de la carrera de Ciencias de la Educación, el Lic. Norberto Fernández Lamarra. Él y su grupo se auto definían como tecnócratas. En una entrevista publicada en un artículo de Myriam Southwell (2003b), Fernández Lamarra recupera la importancia asignada por ellos a la técnica y la creencia en que era el mejor camino para la producción de los cambios sin atribuirle, como se ha hecho luego, una connotación desarrollista. Por el contrario, afirma que el enfoque que ellos le otorgaban a la CONADE no era “típicamente desarrollista” porque ellos no lo eran y que pensaban la planificación “como herramienta de denuncia social” (p. 125).

Este organismo incentivó la creación de una tecnocracia educativa a través de la formación de un grupo de jóvenes especialistas entre los que Southwell (2003b) nombra a: “Sara Morguesten de Finkel, Lucila Arigazi, Silvia Llomovate, Alicia Vales, Norma Paviglianiti, Hebe Lopez, María Teresa Farrés, David Wiñar, Susy Finkel, Graciela Riccò, y economistas como Guillermo Fischman” (p. 123). Muchos de estos nombres volverán a surgir cuando abordemos otros ámbitos analizados por nuestro trabajo.

En síntesis, podemos observar que los diferentes elementos que hemos identificado como parte del proceso modernizador, a nivel discursivo e institucional, se encuentran profundamente relacionados en este contexto histórico. Corrientes teóricas, organismos internacionales, grupos de expertos, empresas editoriales, personalidades, entre otros, se entrelazan, alternan y complementan creando una compleja trama que nos permite delinear, en una primera aproximación, el clima intelectual del momento. Este entramado nos remite al ámbito universitario y más precisamente a la Universidad de Buenos Aires, como la institución

universitaria de mayores dimensiones en cuanto a alumnos, docentes e investigadores, y también como principal espacio de renovación y modernización post-peronismo.

En el próximo apartado buscaremos reconstruir cómo se expresa la “modernización”, específicamente en las ciencias sociales, a través de las diferentes dimensiones que adquiere en los grupos intelectuales, en las carreras, en los ámbitos de investigación, en las principales temáticas abordadas y el impacto que todo este delineado previo tiene sobre estas disciplinas en el ámbito universitario, hasta el momento en que se da clausura a dicho proceso modernizador con la intervención de las universidades por la dictadura militar en el año 1966.

Modernización y cambio en la Universidad

Entre 1955 y 1966 se gestaron las condiciones que permitieron la modernización de las universidades argentinas. Las transformaciones a nivel político, y las relaciones establecidas con el campo intelectual, facilitaron la inserción de nuevos discursos y prácticas que conllevaron la transformación de los planes de estudio, la creación de nuevas carreras en sintonía con las nuevas corrientes de pensamiento que dominaron el campo intelectual y la instauración de las actividades de investigación y extensión de manera sistemática, muchas de ellas financiadas a través de los organismos u agencias internacionales vinculadas a los problemas de desarrollo y otras desde los propios organismos creados desde el Estado para promover la investigación científica.

Si bien la tendencia es a generalizar cuando hablamos de la “modernización”, es justo aclarar que este proceso se expresó mayormente en la UBA y, complementariamente, en otras de las universidades consideradas “grandes” como Córdoba, El Litoral o La Plata. Sin embargo, éste generó un efecto derrame que influyó en todas las universidades. Las nuevas carreras, las producciones científicas, la renovación de planes de estudio fueron impregnando toda la vida universitaria de forma que, directa o indirectamente, se expresara la modernización.

En el primer apartado de este capítulo pudimos observar cómo la transformación se puso en marcha una vez derrocado Perón, aún con la vigencia de la intervención designada por el gobierno golpista. La restauración de los principios reformistas, a la luz de los sucesos históricos, pareciera no ser acto de un gobierno militar, sin embargo, quedó demostrado que la unión entre estos dos sectores -universitarios y gobierno- fue una característica fundamental de este período.

El proceso modernizador no estuvo ajeno a los vaivenes del sistema democrático de este período, tanto por las presiones externas como por las transformaciones internas. Precisamente en este apartado nos abocaremos a analizar el momento que se inicia en el rectorado de Risieri Frondizi, en 1957, hasta la intervención decretada por el General Onganía, a la cabeza de un nuevo gobierno militar, en el año 1966 reconstruyendo las diferentes iniciativas que se enmarcan en este proceso modernizador, pero también los conflictos y las discrepancias

que lo acompañan. Asimismo, demarcando cómo se desarrolla este proceso al interior de las ciencias de la educación, especialmente en el ámbito de la UBA, y las acciones que culminarán en la creación del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Como señalamos primeramente, en el año 1957 se concretaron las elecciones de claustros en la UBA – una de las reivindicaciones de la Revolución Libertadora para con el cuerpo universitario- y se eligieron las autoridades de todas las casas de estudio. Risieri Frondizi fue elegido Decano de la Facultad de Filosofía y Letras y días más tarde nombrado Rector de la casa de altos estudios y en función de ello es señalado, por la literatura dedicada a la temática, como el principal referente del proceso que buscamos reconstruir.

Su proyecto planteaba “cuatro misiones” (Frondizi, 1956 en Sarlo, 2007) fundamentales a las cuales debía consagrarse la vida universitaria. La primera, a la que consideraba tal por orden cronológico, era la misión cultural dedicada a la preservación del saber a través de las generaciones. La cultura es entendida como “cultura viva” –no de museo, de exhibición, aclara el autor- aquella que contiene las “ideas y creencias que sostienen la vida de un pueblo”. La segunda misión será incrementar esos saberes, fomentar constantemente la creación y para eso era fundamental que la universidad tomara fuerza en la tarea de investigar. La tercera misión sería la de formar los profesionales “que el medio requiere” algo que, según Frondizi, nuestra universidad conocía bien por su orientación *profesionalista*, aunque nunca lo había desempeñado correctamente. Por último, la cuarta misión, es lo que Frondizi llama la misión social, aquella que buscaba superar el aislamiento de la universidad con respecto al medio social que le dio origen.

Si miramos con atención cuáles son los pasos para cumplir estas misiones podremos observar algunas de las cuestiones más significativas de la universidad por aquellos años. Con respecto a la primera, el rector proponía “cambiar la actitud de los profesores y estudiantes frente a la investigación científica, la creación artística, la meditación filosófica, la vida cultural” (p. 230) y, si era necesario para ello, cambiar también a los profesores. Aquí podemos observar el importante papel que cumplieron los concursos en la normalización universitaria tal como lo analizamos en el primer apartado de este capítulo. También –en virtud de la segunda misión- habría que formar a los investigadores que llevaran adelante la investigación científica y esto se debía hacer con la guía de un maestro –rol que desempeñaron grandes personalidades como Gino Germani en sociología, Manuel Sadosky en matemática, Cesar Milstein en química y muchos otros más- y en el caso de las áreas de vacancia era imperioso contratar investigadores extranjeros. Tal era la importancia de la investigación para Frondizi que postulaba que estos investigadores contratados no debían tener a la docencia entre sus tareas principales, sino por el contrario, concentrar su labor en el desarrollo de los centros de investigación.

Con respecto a la tercera misión, el rector promovía la necesidad de revitalizar las ciencias sociales y las ciencias económicas que habían estado, por mucho tiempo, a la sombra

de una de las carreras que más había abogado por el profesionalismo que se buscaba superar: Derecho. Esta facultad se encontraba entre aquellas más reticentes al proceso modernizador y era donde sobrevivían los grupos más reaccionarios a la autonomía, democratización y politización universitaria. Pero precisamente, las ciencias económicas y las sociales, eran consideradas disciplinas claves para acompañar el desarrollo del país. Finalmente, según Frondizi, la misión debía llevarse adelante con “responsabilidad social” y en orden de satisfacer las necesidades del pueblo, contribuyendo a su progreso y enriquecimiento. La universidad debía consagrarse a esta misión abandonando su *torre de marfil* pero también guardando distancia del poder de sus gobernantes en lo que es una fuerte crítica a Perón –al compararlo con Hitler- y a su gobierno por la exclusión de los docentes opositores del ámbito universitario (p.232)

Sin duda, muchas de estas cuestiones se evidencian en el intento de señalar los principales aspectos del proceso modernizador. Una vez que la universidad estuvo normalizada, las cátedras concursadas y los principios de la reforma en plena vigencia, un grupo de los docentes/investigadores/intelectuales forjaron lo que hoy se reconoce como la *época de oro de la universidad argentina*.

En el decenio que culmina en el año 1966 las universidades argentinas, principalmente las que mencionamos, se renovaron al calor de las transformaciones en la relación entre poder político y campo intelectual tal como expusimos en el apartado anterior. Estas corrientes hicieron su influjo por diversos canales impulsando nuevas carreras, la formación de graduados en investigación, la renovación de temas y problemas al interior de las diferentes disciplinas y, fundamentalmente, forjando una tradición en investigación prácticamente nula en nuestra historia.

Pero sin duda fue la UBA la que estuvo a la vanguardia de todas estas innovaciones y contó entre sus filas a los grupos académicos y científicos más destacados del momento y de la historia intelectual de nuestro país. Fueron varias las iniciativas que se llevaron adelante desde esta universidad, y también desde el Estado, que facilitaron la constitución de importantes grupos científicos en nuestro país. Una de ellas fue la política de exclusivización del claustro docente. Ello permitió que la labor universitaria, anteriormente regida más por el prestigio social que otorgaba que por la posibilidad de vivir de ella, fuera una opción válida para los egresados de las carreras no profesionalistas. Esta política fue sumamente importante para poder alcanzar los objetivos planteados anteriormente. Sigal (1991) advierte que de un total de 2 docentes con dedicación exclusiva en el conjunto de la UBA para el año 1955 se pasó a 200 profesores y 524 asistentes en el año 1962, concentrados mayormente en las facultades de Ciencias Exactas y Filosofía y Letras. Es importante señalar que estas dos son las que van a la cabeza del proceso modernizador y que, en muchos casos, libran las batallas con los resabios del viejo modelo. Según Aguirre, O. (2006) Derecho y Medicina (aunque especialmente la primera)

“concentraban la oposición a los cambios” (p.8) que estaba atravesando la universidad generando un clima de rivalidad con aquellas facultades que concentraban la actividad transformadora.

La formación de científicos se vio facilitada también por una importante política de Estado como se manifiesta con la creación, en 1958, de la Comisión de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con la misión de “promover, coordinar, y ejecutar investigaciones, en el campo de las ciencias puras y aplicadas, dentro de su campo de competencia” (Ley de Creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas N°1.291/58). Entre sus acciones más destacadas se encontraba-y se encuentra en la actualidad-la de otorgar becas para la realización de estudios, capacitación y perfeccionamiento de egresados universitarios, tanto en nuestro país como en el extranjero, además de la creación de la carrera de Investigador científico y tecnológico²¹. Asimismo, otros organismos gubernamentales, como la ya nombrada CONADE, demandaban egresados de las nuevas carreras como Sociología, Economía y, por supuesto, Ciencias de la Educación para incorporar a sus filas como especialistas o expertos de las diversas áreas como fue el caso de Fernández Lamarra, que señalamos anteriormente. Esta se convirtió en otra vía de desarrollo profesional que, en algunos casos, mantenía vinculaciones con la formación científica como ya veremos en el caso del campo de la educación.

Otra de las iniciativas fundamentales, impulsadas desde la UBA, fue la creación de una editorial propia, EUDEBA, bajo la dirección de Boris Spivacov, dedicada a la producción masiva de libros, con bajo costo y de fácil acceso al público en general a través de la venta en kioscos callejeros. Cuando nos referimos a la obra editorial de Germani pudimos ver cómo la edición de colecciones formaba parte de la tarea intelectual y un punto central de la misma. Lo mismo sucedió con el caso de EUDEBA en referencia a la universidad. Si tomamos en cuenta las palabras de Frondizi cuando alude a que la universidad debía abandonar su torre de marfil, podemos ver cómo, la tarea editorial, ocupó un punto nodal en la relación con el público en general, acercando gran parte del saber que circula por sus muros al conjunto social y buscando romper con la sacralización del saber.

Si bien estas iniciativas refieren al ámbito científico general podemos acordar con Blanco (2006) que la modernización de las ciencias sociales fue una preocupación de las autoridades de la UBA desde su normalización y podemos decir, al mismo tiempo, que la centralidad de la misma fue motorizada en las rectorías de José Luis Romero y Risieri Frondizi. Dicha modernización incluyó la creación de carreras (Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación y Ciencias Antropológicas), la renovación de planes de estudio, la departamentalización de la facultad de Filosofía y Letras, y la renovación de su planta docente (como sucedió con los docentes identificados con el gobierno peronista a quienes se les impugnaron los concursos²²).

Junto con Ciencias Exactas, la Facultad de Filosofía y Letras, aquella que concentraba las carreras del área social, fue la que mayor expansión tuvo en relación a su matrícula. Entre 1959 y 1964, su matrícula creció un 146% frente al 60% de la Facultad de Ciencias Exactas (Sigal, 1991), la segunda en crecimiento. De esta manera se puede reconocer cómo el aumento de la matrícula de la UBA y la expansión del nivel superior universitario en general -ya que la UBA concentraba el 50% de los estudiantes universitarios a nivel nacional- estuvieron fuertemente ligados a este proceso que llamamos la *modernización de las ciencias sociales* y que está conectado con los nuevos soportes teóricos, que definimos en el apartado anterior, como el desarrollismo, el funcionalismo y el tecnocratismo.

Las nuevas carreras facilitaron la transformación de la estructura de la facultad de Filosofía y Letras marcando un quiebre respecto de los “estudios basados en la cultura clásica” (Buchbinder, 1997: 195) expresados mayormente en carreras como Historia y Filosofía. Las nuevas disciplinas privilegiaron el trabajo empírico, las observaciones y el trabajo de campo frente a una fuerte tradición antipositivista (op.cit).

Precisamente este fue el caso de la carrera de Pedagogía, la antecesora de las Ciencias de la Educación, con fuerte raíces en la Filosofía y de corte espiritualista. Por el contrario, como señalan Sirvent y Llomovate (2007), la carrera Ciencias de la Educación se orientó a la posibilidad de otorgarle al estudio de lo educativo una base científica en el marco de las ciencias sociales. El plan de estudios de la carrera marcó lo que Carlino (1993), retomando a Altamirano y Sarlo, denomina una *nueva problemática dominante* del campo orientada a una formación científica y profesional

“Por un lado, el método científico y la investigación de base empírica como instrumento por excelencia de producción de conocimiento, tienen una abrumadora presencia en el contenido temático de los programas de distintas materias, así como en el de preguntas de exámenes, en guías de estudio y en el programa de actividades obligatorias para obtener la graduación. Las palabras claves que aparecen con recurrencia son: ‘lógica deductiva’, ‘hipótesis’, ‘explicación’, ‘teoría’. Por otro lado, la teoría social funcionalista se palpa con los autores ‘faro’ leídos y difundidos a través de la carrera (G.GERMANI, MALINOWKY, PARSONS) y en la presentación temática del contenido de algunas materias.” (1993: 52) (Las mayúsculas corresponden al original).

Es posible observar en esta descripción cómo las ciencias de la educación se pusieron a tono con las discusiones que le dieron sustento a las ciencias sociales en general. Sin embargo, no sólo el funcionalismo formó parte de esta nueva construcción teórica. También el marxismo fue ganando lugar e “ingresó” al espacio universitario desde las nuevas generaciones

“Yo era militante estudiantil y era ayudante de la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación y posteriormente de Pedagogía cuya profesora titular era Gilda Romero Brest. Ella siempre decía que yo le iba a hacer la cátedra paralela dado que como ayudante y después como jefe de trabajos prácticos introduje el enfoque marxista en la cursada.

Mi primera experiencia como ayudante fue en el año 1961 en Historia de la Educación siendo el profesor Solari el titular de la materia. Mi primer grupo de alumnos fue interesantísimo. Se dividía en: de un lado los marxistas y del otro los católicos practicantes. En aquella cursada, conozco un grupo de alumnos donde había gente interesante de un lado y del otro. En esa primera experiencia en Historia de la Educación armé un modelo de análisis de la educación articulando el modelo funcionalista de análisis de la estructura social con la visión de lucha de clases y educación de Aníbal Ponce” (Entrevista MTS)²³

Carlino (1993) observa que en el primer plan de estudios del año 1958 sobreviven seis materias, algunas del tronco común y otras optativas, que representan el campo filosófico del anterior plan de Pedagogía²⁴. Como advierte Carlino y refuerza Suasnábar (2004) en este nuevo plan de estudios se pueden observar las tensiones entre las problemáticas dominantes de las ciencias sociales y aquellas que perduran del paradigma anterior. Estas tensiones expresan que la modernización de la disciplina no fue un proceso lineal ni total al interior de la UBA, que encontró resistencias y no se modeló completamente durante estos años. Esta situación se observa también en otras universidades.

En el caso de la Universidad de La Plata, en el año 1959 se reinstauró la carrera Ciencias de la Educación. El nuevo plan mostraba algunos signos de continuidad con las nuevas ciencias sociales. Incluía asignaturas como Sociología General y Sociología de la Educación, dos Psicologías Generales y una de la Niñez y la Adolescencia. También incluía Psicopedagogía y dos asignaturas denominadas Organización y Didáctica de la Enseñanza. Pero, aun así, más que temas nuevos lo que se observa es la clausura de asignaturas destinadas al estudio de la lengua y cultura latina y griega así como Historia de la Filosofía antigua y, paralelamente, la incorporación de Biología Humana y Neurobiología como asignatura del primer año²⁵.

Por otra parte, en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, más allá de las marchas y contramarchas institucionales, en el año 1960 se gesta un nuevo plan de estudios para dicha carrera. El mismo se apoya en un núcleo fuerte alrededor de la Pedagogía y la Didáctica buscando desprender a la primera de la Filosofía. Aquí también podemos ver la influencia de los nuevos paradigmas de las ciencias sociales. Según manifiestan Kummer, Ollala, Bafico y Lopez (2010)

“El plan de estudios planteó la necesidad y posibilidad de la articulación entre economía, educación y sociología, relación en la cual éstas últimas entran a desempeñar un poderoso papel en la programación, puesta en marcha y desenvolvimiento de la expansión económica.” (p.170)

Esto último puede observarse en la explicitación que los autores hacen del plan de estudios donde se incluyen asignaturas como Psicología, Sociología, Antropología, Política Educativa y Teoría del Conocimiento con diversas ramificaciones. También contaba con un apartado denominado “metodología” que en su interior incluía a las “didácticas” aunque, no obstante, perduran algunas resistencias que se pueden ver al interior del plan en el área llamada “Cultural” donde prevalecen varias asignaturas como “Filosofía”, “Historia de la Filosofía”, “Historia de la Cultura”, entre otras.

Llamativo es el caso también de la Carrera de Ciencia de la Educación que se inició en el año 1964 en la Facultad de Ciencias del Hombre del entonces Instituto Universitario Tandil, predecesor de la actual Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Si miramos sus primeros planes de estudio podemos ver un importante peso de las disciplinas psicológicas dentro del tronco de la carrera entre las que se incluían también Psicometría y Psicopatología y Psiquiatría. Otro de los puntos a destacar es la existencia de cuatro materias dedicadas a la Organización de la Enseñanza y a la Didáctica y a la Metodología de la Investigación en ciencias sociales y Metodología Estadística. Podemos ver el influjo de la sociología en tres asignaturas: Introducción a la Sociología, Sociología sistemática y Sociología de la Educación. Asimismo, y manteniendo la línea esbozada en los otros planes de estudio, esta orientación se equilibraba con un fuerte conjunto de asignaturas del campo filosófico y pedagógico.

El recorrido que realizamos por los distintos planes de estudios intenta dar cuenta de un cambio, una transformación que acontece en el campo de las Ciencias de la Educación, en el que se entrelazan diversas tradiciones y posiciones epistemológicas que entran en disputa. Al mismo tiempo, estas disputas ejercieron presión sobre la modernización del campo por lo menos en lo disciplinar ya que, más allá de la renovación de los planes de estudio, no generó instancias claras de investigación al interior de las carreras.

Si retomamos el caso de la UBA, el diálogo con las otras disciplinas sociales que surgieron en la misma facultad fue lo que facilitó el ingreso de nuevas perspectivas teóricas, tal como advierten Carlino (1993) y Southwell (2003a). Las profesoras Ana María Babini y Gilda Lamarque de Romero Brest fueron dos exponentes de esta renovación. La primera formó parte del grupo de investigadores ligados a Gino Germani y fue pionera en el ámbito de la Sociología de la Educación. La segunda, aunque discípula de Mantovani en la cátedra de Pedagogía, fue una de las precursoras del funcionalismo pedagógico en nuestro país. En el año 1961, luego del

fallecimiento de Mantovani, la profesora L. de Romero Brest, asumió la dirección del departamento de educación en la Facultad de Filosofía y Letras. Este sufrió un proceso de transformación para adaptarse a las demandas del desarrollo y así llevar adelante un programa de modernización

“que incluía la solicitud de becas para el perfeccionamiento de graduados en el extranjero, el acrecentamiento del personal docente, el dictado de cursos de formación de auxiliares docentes universitarios y la producción de materiales didácticos de circulación interna. Dentro del contenido de esta formación aparecía con fuerza la temática del macro planeamiento-educativo –como parte del planeamiento socio-económico- y la micro planificación didáctica.” (Carlino, op.cit:50)

Sirvent nos acerca una visión que puede resumir lo que la figura de Gilda Lamarque de Romero Brest significaba en este contexto

“Gilda personificaba en aquel momento, para los jóvenes de la carrera, la innovación en ciencias sociales y en Educación. Esto le valió profundos conflictos y confrontaciones con los profesores de la carrera que provenían de la antigua carrera de Pedagogía y que cuestionaban los enfoques que ella introducía, como ser la visión de un estudio científico del fenómeno educativo.” (Entrevista MTS)

Estas iniciativas formaban parte de la transformación de la carrera de Pedagogía en la de Ciencias de la Educación, es decir, la asunción del estudio científico del hecho educativo a tono con las necesidades del contexto y en el marco de un proyecto de ciencia social ampliada.

Como hemos rastreado en el caso de otras disciplinas como la Sociología, el modelo de ciencia que impera en la definición de las mismas es el de las ciencias duras. Como dicen Sirvent y Llomovate (2007) modelos con tradición “positivista” que aspiran a la medición de variables, buscando verificar hipótesis mediante “una explicación causal y generalización a través de modelos matemáticos aplicados a las ciencias sociales” (p.115). De este modo se generalizó un enfoque de estudio e investigación que suscitó debates, no tanto por la ruptura con el modelo espiritualista antipositivista con raíz filosófica, sino por la asunción de un paradigma que no era propio del campo y, al mismo tiempo, conllevaba la adopción de posturas teóricas que representaban la influencia de organismos internacionales y los postulados de la ALPRO como analizamos anteriormente. No obstante, más allá de estos debates, no encontramos más que incipientes experiencias de investigación relacionadas con las Ciencias de la Educación dentro de la UBA, que no lograron alcanzar la organicidad necesaria para dar sustento a un Centro de Investigación al interior de la Facultad de Filosofía y Letras o a proyectos sólidos de

investigación en su interior, lo cual nos permite afirmar que esta disciplina tuvo una modernización más lenta o tardía respecto de, por ejemplo, la sociología.

Pese a ello, estos y otros debates, formaron parte una década de profunda actividad al interior de las universidades. Actividades que no siempre estuvieron marcadas por el ritmo de la planificación y la modernización sino, fundamentalmente, por el compromiso y el interés de sus actores (alumnos, docentes, autoridades) por aportar al crecimiento y al desarrollo de la universidad argentina y por generar conocimiento en las mismas. La vinculación con la sociedad también es un punto fundamental con este proceso, como vimos en el caso de EUDEBA, que se ve cristalizada en la UBA por la importante labor realizada en el campo de la extensión universitaria aunque el análisis de dicha tarea excede el alcance de este trabajo²⁶.

Los debates del proceso modernizador y la clausura del modelo

Si bien los relatos acerca de la “época dorada” de la universidad argentina suelen recaer en los aspectos que hemos mencionado este proceso dio lugar a luchas y disputas dentro y fuera del ámbito universitario. En la UBA fueron varios los temas por lo que se encontraron enfrentados los grupos académicos al interior de la universidad y, al mismo tiempo, con el poder político.

Comenzando por el ámbito universitario podemos encontrar, cómo adelantamos, los conflictos entre las facultades que promovieron el proceso modernizador y aquellas que permanecieron ligadas a la tradición. Entre las primeras se encuentran Exactas y Filosofía y Letras y, entre las segundas, Derecho y Medicina. De los puntos de conflictos, podemos encontrar, por un lado, el aumento en la matrícula de las primeras (Sigal, 1991) concentrando el mayor porcentaje de la matrícula que ingresaba a la universidad por primera vez. Exactas y FFyL fueron las principales beneficiarias del nuevo modelo de Universidad que se estaba planteando, hecho que en gran parte es atribuible a que las mismas incorporaron nuevas carreras gestadas desde la mirada modernizadora. En este mismo sentido Aguirre (2006) plantea que el enfrentamiento entre estas facultades se expresó también en los momentos de elección de autoridades de la universidad entre los candidatos que enfrentaban a las diversas tradiciones.

Precisamente la politización del cuerpo docente y el estudiantil fue un tema central de este período, “los comunistas de exactas” o “la facultad de derecha”, señala Aguirre, fueron algunos de los mote con los cuales se enfrentaron estos sectores. En las facultades de Exactas y FFyL se observó una mayor politización del estudiantado incluyendo por un lado a los “reformistas” entre los que se encontraban radicales, izquierdistas, socialistas e independientes y, por otro, a los “humanistas” de la corriente socialcristiana (Aguirre, 2006). Si bien todos ellos estaban en sintonía con el proceso modernizador algunos tópicos suscitaban el enfrentamiento entre las diversas corrientes, al igual que sucedió con los grupos docentes.

Tanto Aguirre como Sigal marcan que uno de los principales conflictos internos, que se vivieron en la década de 1960, fue la postura a tomar frente a los subsidios extranjeros. Tanto en

relación a los subsidios de la Fundación Ford²⁷ que llegaban destinados a el departamento de Sociología y a la facultad de Ciencias Exactas, como a la creación, en el gobierno de Arturo Frondizi, de la CAFADE (Comisión Nacional de Administración de Fondos de Apoyo al Desarrollo Económico) y la firma de acuerdos con el presidente Kennedy que aportaron ayuda económica para la investigación y la enseñanza superior por parte del gobierno de los Estados Unidos²⁸.

Por lo que sugiere Sirvent este debate no era ajeno a las ciencias de la educación

“Yo era delegada estudiantil junto con la compañera Susana Vior. Esa confrontación con el cientificismo era parte de nuestra militancia estudiantil y de nuestras discusiones con el claustro de profesores en Junta Departamental (Hace poco, colegas del Departamento de Ciencias de la Educación me decían que habían encontrado un acta donde yo figuraba como representante de estudiantes discutiendo con el claustro de profesores).

Considerábamos como una imposición del imperialismo todo lo que venía de la Fundación Ford en materia de ciencia y técnica.

Todavía no se había dado un debate profundo epistemológico y metodológico en relación con la naturaleza de la investigación científica de lo social y con los diferentes modos de encarar la ciencia de lo social. Fui testigo presencial de dicho debate en Estados Unidos.” (Entrevista MTS)

Estos son algunos ejemplos de los puntos que enfrentaron a los grupos docentes y alumnos entre aquellos que defendían la necesidad de mantener la autonomía universitaria frente a los condicionamientos que suponía el financiamiento externo y aquellos otros que sostenían la necesidad de recibir todo tipo de estímulo que facilite la investigación y el desarrollo científico de nuestro país.

Precisamente quienes defendían el financiamiento externo se apoyaban en los postulados del desarrollismo para argumentar la necesidad de aceptar y motivar la llegada de los mismos. De la misma forma se fomentaban vínculos con todo tipo de instituciones y organizaciones extranjeras que permitieran la potenciación de la actividad de investigación. Se trataba de imitar y de alcanzar un horizonte claro, la ciencia norteamericana, que era *el* modelo de ciencia al que suscribía gran parte de la comunidad académica.

Uno de los principales críticos a este modelo en general, más allá de la discusión sobre los subsidios, fue Oscar Varsavsky. Si bien provenía de las ciencias exactas, Varsavsky se acercó a las ciencias sociales a través de sus trabajos sobre historia y epistemología. En su ensayo *“Ciencia, política y cientificismo”* (1969) plantea una radiografía, de lo que a su entender, constituyen las ciencias en ese contexto. El autor denomina “cientificismo”, concepto al que apela Sirvent en su relato, a una ciencia orientada por el “mercado” más que por una

voluntad y necesidad política, que acepta valores, temas y métodos que no son propios sino que son impuestos en un nuevo tipo de dependencia cultural. En síntesis una ciencia regida por temas “de moda”, impuestos por voluntades extranjeras, que no aportan al desarrollo de un país ni tienen una intencionalidad de guiar su desarrollo.

Según Varsavsky, la objetividad y la científicidad, como imperativos de la investigación, no son más que condicionamientos y formas de restringir la libertad de la misma a los intereses de los más altos estratos del mundo científico. Los subsidios norteamericanos formaban parte de este engranaje pero no actuaban solos. Este modo de “hacer” ciencia iba mucho más allá de la penetración del imperialismo capitalista, se trataba, en definitiva, de establecer a la ciencia en tanto institución, con un modelo casi incuestionable. En palabras del autor

“Este grupo [los científicos] es realmente internacional; atraviesa cortinas de cualquier material (por ahora el bambú sigue siendo impermeable), pero acepta incondicionalmente el liderazgo del hemisferio norte: los Estados Unidos, la URSS. Allí es donde se decide –o mejor dicho se sanciona, porque no hay decisiones muy explícitas- cuáles son los temas de mayor interés, los métodos más prometedores, las orientaciones generales más convenientes para cada ciencias, y allí se evalúa en última instancia la obra de cada científico, culminando con los premios Nobel y otros reconocimientos menos aparatosos pero igualmente efectivos para otorgar ‘status’. Allí está la élite de poder del grupo” (p. 6)

Sin duda la postura de Varsavsky no representaba al conjunto de la comunidad científica del momento pero permite entrever algunas fisuras del campo intelectual por las cuales se “colaban” aires de crítica al modelo de ciencia hegemónico. Ese modelo guió los avances de la universidad y fue el que permitió el desarrollo de la investigación y la creación de una comunidad científica en nuestro país.

Ambos argumentos –los científicistas y los anti-científicistas- englobaban las diferencias entre aquellos reformistas que se apegaban al desarrollismo modernizante y aquellos que reaccionaron contra la penetración cultural extranjerizante. Entre estos últimos se encontraban los grupos ligados a la izquierda y, especialmente, al comunismo con fuerte influencia de la Revolución cubana.

El crecimiento de estos grupos al interior de las universidades argentinas fue uno de los principales argumentos esgrimidos por el golpe militar que irrumpió en el año 1966 para intervenir la universidad pública y suspender su autonomía. Los grupos estudiantiles habían ganado protagonismo en diferentes momentos de tensión con el gobierno nacional. El primero, durante el gobierno de Arturo Frondizi y siendo rector de la UBA su hermano, fue la clara oposición a la autorización a las Universidades privadas para otorgar títulos habilitantes que

cristalizó en el conflicto denominado “Laica o libre”. El segundo punto de conflicto, que comenzó en el mismo gobierno y que se fortaleció durante la gestión de Illia, fue el reclamo por el aumento del presupuesto universitario. El estudiantado nacional fue tomando un importante protagonismo en cada una de estas luchas y, en gran parte, se nutrió de los postulados de la izquierda.

Cuando el gobierno de Onganía interrumpió nuevamente el régimen democrático, no tardó en estigmatizar a la universidad como un elemento central en su lucha contra el comunismo. En ella, precisamente, radicaba según el discurso del gobierno el elemento subversivo –el comunismo- y por lo tanto era necesario intervenirla, para “calmar” la situación, purgar “al enemigo” y así eliminarlo.

Si bien fueron intervenidas todas las universidades públicas el símbolo de esa decisión fueron los acontecimientos de la llamada “Noche de los bastones largos” con epicentro en la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA. Luego de decretada la intervención el 29 de julio de 1966, grupos de estudiantes y docentes ocuparon las facultades de la UBA. La Facultad de Ciencias Exactas, por decisión de las autoridades, y con el apoyo de más de 300 estudiantes y docentes que permanecieron dentro de ella, desconoció las medidas adoptadas por el régimen militar. Frente a la orden de desalojo inmediato dada por la Policía Federal los mismos decidieron permanecer en las aulas de manera pacífica ante lo cual la policía irrumpió violentamente y con intimidaciones, golpes y detenciones, desalojaron por la fuerza la facultad. En ese mismo acto se llevó adelante la destrucción de laboratorios y material bibliográfico, incluyendo a *Clementina*, nombre con el que se conoce a la primera computadora que funcionó en nuestro país, comprada por el Instituto de Cálculo a cargo de Manuel Sadosky a través de un préstamo concedido por el CONICET.

El gobierno de Onganía impuso el cierre de las universidades hasta tanto se calmara la situación y procedió al despido de un gran número de docentes. En solidaridad con sus colegas, y como protesta frente a la violencia y el atropello con el cual actuó la dictadura, cientos de docentes renunciaron a sus cargos. La mayoría de las renuncias se concentraron en la UBA, fundamentalmente en las facultades de Exactas y FFyL. Muchos de estos docentes pertenecían también a los más importantes institutos de investigación. Algunos de ellos se exiliaron y trasladaron sus equipos de investigación a universidades extranjeras, otros permanecieron en el país pero crearon nuevas instituciones desde donde proseguir su labor o se ampararon en los espacios académicos extrauniversitarios que se estaban forjando ya desde fines de los '50, como es el caso del ITDT.

En el próximo apartado buscaremos reconstruir la especificidad y la trayectoria del ámbito donde se insertó gran parte de los profesores renunciantes de la carrera de Ciencias de la Educación y que nos permite observar la transformación de la figura del intelectual al experto, el CICE.

¹² “Tres notas caracterizan el régimen adoptado para ofrecer las garantías exigidas por el bien de la Universidad y la confianza de los participantes. La primera consiste en exigir, además de los requisitos generales, usualmente pedidos para acreditar la competencia docente y la capacidad moral, aquellos especiales que conciernen a la conducta cívica. No pueden profesar cátedras argentinas quienes han tenido o tengan dada su adhesión a las doctrinas totalitarias, de derecha o de izquierda, adversa a la dignidad del hombre libre y a la vigencia de las instituciones republicanas. La dura y prolongada experiencia, de la que victoriosamente acaba de salir el país, constituye una lección que jamás debe ser olvidada. Bajo este aspecto, particularmente, no podrán ser admitidos al concurso, quienes, en el desempeño de un cargo universitario o de funciones públicas, hayan realizado actos positivos y ostensibles de solidaridad con la dictadura que comprometan el concepto de independencia y dignidad de la cátedra. Por el contrario, es preciso reconocer que constituye un título digno de ser tenido en cuenta el ejemplo dado a sus alumnos por los profesores que, sacrificando su interés personal, perdieron la legítima posesión de sus cátedras por mantener su independencia o por defender la verdad y el decoro de las instituciones republicanas. Quienes, por otra parte, permanecieron en sus cátedras, limitándose al ejercicio mecánico y rutinario de la enseñanza, sin destacarse en ella por cursos, iniciativas y trabajo de auténtico valor docente y científico, carecerán justificadamente de méritos computables en su favor” (Dell’oro Maini, 1955 en Sarlo, 2007). Para un análisis sobre los concursos docentes de la UBA en los primeros momentos de la Revolución Libertadora ver el capítulo VI de Neiburg (1998) “Desperonización e innovación en la Universidad”. Ob.cit.

¹³ Para ampliar sobre la formación de Raúl Prebisch y el círculo de economistas e intelectuales nucleado a su alrededor consultar Louro de Ortiz, A. (1992) *El Grupo Pinedo – Prebisch y el neo - conservadorismo renovador*. GEL, Bs. As.

¹⁴ Según su propia visión la institución se desarrolló como una escuela de pensamiento especializada en el examen de las tendencias económicas y sociales de mediano y largo plazo de los países latinoamericanos y caribeños (www.eclac.org). Desde sus orígenes la misma ha organizado cursos, seminarios internacionales, estudios y diagnósticos para los diferentes países de América Latina y, principalmente, ha sido un importante espacio de formación de intelectuales de amplio reconocimiento no sólo del campo propiamente económico sino también en la salud, la educación, etc.

¹⁵ OEA, Medidas para el mejoramiento social y el desarrollo económico dentro del marco de la Operación Panamericana, Acta de Bogotá, 12 de septiembre de 1960.

¹⁶ El autor describe entre los principales desde principios del siglo XX al Banco internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID). El primero es un organismo del Banco Mundial. Nació en el año 1944 con la misión de otorgar créditos para la reconstrucción de Europa y Japón luego de la segunda guerra mundial. Con el paso de los años su misión viró hacia la de reducir la pobreza en países de mediano y pobre ingreso con lo cual el foco estuvo puesto hacia África, Asia y América Latina. La segunda es una agencia del Estado norteamericano cuya misión es distribuir la ayuda no-militar que distribuyen los Estados Unidos como parte de su política exterior en áreas estratégicas como la economía, la agricultura, la educación, etc. Puiggrós (1988), destaca los vínculos existentes entre esta agencia y la CIA, en parte asumidos por la AID, como forma de penetración en los países en conflicto o con intereses opuestos a los de la nación norteamericana.

¹⁷ Un exhaustivo trabajo sobre la tarea editorial de Germani se encuentra en Blanco (2006).

¹⁸ El Consejo Federal de Inversiones nace en el año 1959 por un convenio entre todas las jurisdicciones de nuestro país con la intención de sustentar procesos de desarrollo regional asentados en los principios del federalismo. Según su carta constitucional se trata de un “organismo permanente de investigación, coordinación y asesoramiento, encargado de recomendar las medidas necesarias para una adecuada política de inversiones y una mejor utilización de los distintos medios económicos conducentes al logro de un desarrollo basado en la industrialización” (Art.1). La ayuda brindada se materializa en préstamos al sector privado para la implementación de programas o proyectos específicos y sus fondos son aportados por el Gobierno Nacional y las diferentes jurisdicciones. En página de internet <http://www.cfired.org.ar>.

¹⁹ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mayormente conocida como UNESCO, nació en el año 1946 como consecuencia los esfuerzos por lograr una paz duradera luego de la Segunda Guerra Mundial. Un año antes en la Conferencia de Naciones Unidas, con el auspicio de Francia y Reino Unido países fuertemente afectados por la guerra, los delegados de decidieron crear una nueva institución cuya misión fundamental sea la "solidaridad intelectual y moral de la humanidad y, de esta manera, impedir que se desencadene una nueva guerra mundial". En su constitución se establece que la Unesco deberá “Contribuir a la conservación de la paz y de la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones con el fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de idioma o de religión, que la Carta de las

Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos” (en <http://www.Unesco.org/new/es/Unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/>) A lo largo de los años la Unesco fue incorporando institutos dedicados a diferentes temáticas. En lo que respecta a educación se destacan, el Instituto de Unesco para la educación (1951) el Instituto Internacional de Planeamiento (1963) y la incorporación de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (su principal antecedente que funcionaba desde 1925) como instituto miembro en el año 1969.

²⁰ Se trata de un extenso trabajo que cuenta con un importante apartado de diagnóstico del sistema basado en información estadística, elaborado con la colaboración de especialistas del Instituto Torcuato Di Tella, con datos de matrícula, cantidad de docentes, tasas de graduación, deserción, etc., de todos los niveles educativos y, sobre la base del análisis de esos datos, el informe elabora una serie de recomendaciones de proyección a corto y largo plazo. Entre las más destacadas de dichas recomendaciones podemos señalar la controversial y contundente propuesta de “cerrar” las Escuelas Normales y traspasar los estudios de magisterio al nivel terciario.

²¹ En función de los números expuestos por Sigal (1991) en base a la fuente Informe de CONICET la evolución en el caso de las becas fue de 54 para el primer año y de 124 para 1966 en el caso de las internas y en el caso de las externas el número inicial de '63 se mantuvo estable con picos de 93 y 87 en los años '61, '62 y '63. En el caso de los puestos de investigador, los mismos variaron de 214 en el año '61 a 297 en el '66 incrementándose año a año. (Nota 8 p. 87)

²² Para ampliar sobre este tema ver Buchbinder (1997) capítulo XIV

²³ Entrevista a María Teresa Sirvent tomada para una investigación sobre historias de vidas de profesores de Ciencias de la Educación y cedida por la entrevistada quien la corrigió y editó. La misma no aportó datos sobre los entrevistadores ni el título del proyecto.

²⁴ Carlino (1993) señala las siguientes: “Introducción a la Filosofía” y “Ciencia y Filosofía de la Educación” obligatorias de primer y cuarto año respectivamente. “Filosofía de las Ciencias”, “Historia de la Filosofía (antigua y medieval)”, “Historia de la Filosofía (moderna y contemporánea)” y “Filosofía de la Historia” optativas de segundo a cuarto año.

²⁵ Esta información así como una descripción completa de los planes de estudio de esta carrera entre 1914 y 1986 se encuentran en el Anexo del capítulo 2 de Southwell (2003a).

²⁶ Para ampliar sobre este tema consultar Brusilovsky, S. (1998/1999) “Educación popular en la universidad reformista: el departamento de extensión universitaria de la UBA (1955-1966).” En **Anuario de Historia de la Educación** N°2. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

²⁷ La Fundación Ford nació en el año 1936 mediante los aportes privados de Edsel Ford, hijo de Henry Ford fundador de la automotriz. Su misión se orientó desde sus orígenes hacia propósitos científicos, educativos y filantrópicos para el bienestar general. Luego de la muerte de su fundador un informe titulado Gaitera Report recomendó la expansión internacional de la fundación y su asentamiento en la ciudad de Nueva York para dirigir así su nueva misión global. Desde allí se ampliaron las oficinas al resto del mundo, en América Latina la Fundación se encuentra presente en México, Brasil y Chile. Su lógica de trabajo es el otorgamiento de becas o subsidios a individuos o personas destinadas al financiamiento de proyectos específicos en su área de interés. Para ampliar sobre sus objetivos se puede consultar www.fordfoundation.org.

²⁸ Para ampliar sobre este tema consultar Califa, JS. (2011) “El movimiento estudiantil reformista contra el plan Cafade. Cientificismo, imperialismo, restructuración universitaria y lucha política (1959-1960)” en **Redes**, vol.17, núm. 32, junio. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Capítulo III

El CICE y las transformaciones en el oficio del investigador. La configuración del Experto en educación

Como analizamos en el capítulo anterior, el proceso de consolidación y expansión de las ciencias sociales en nuestro país estuvo ligado a la modernización académica de las universidades que dio sus primeros pasos luego del golpe militar que derrocó al gobierno peronista y se consolidó durante la década del '60. Este proceso no se generó solamente hacia adentro de las universidades, sino también hacia afuera manifestándose en la creación de múltiples instituciones y agencias que generaron espacios de investigación y formación de investigadores abonando al afianzamiento de estas disciplinas. Este es el caso del Instituto Torcuato Di Tella y los diferentes centros de ciencias sociales que se fueron desarrollando en su seno.

En este capítulo abordamos, por un lado, el origen y la consolidación de dicha institución como un ámbito de excelencia en lo que refiere a la investigación, en artes y ciencias en general y en las sociales, en particular. Por otro, nos adentraremos más específicamente en uno de dichos centros: el Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación, principal objeto de estudio de este trabajo.

Detenernos en las particularidades del CICE nos permitirá reconocer, en un espacio específico y extra-universitario, las características que asumen las “ciencias de la educación” como disciplina nueva, y, al mismo tiempo, aquellas que definirán al grupo de investigadores ligado a ella. Pero, paralelamente, nos permitirá también señalar los límites que tuvo su desarrollo como disciplina frente a otras ciencias sociales lo que conllevó a que su modernización fuera tardía respecto de aquellas. Cuando el CICE abrió sus puertas el ITDT ya contaba con casi diez años de trabajo y con centros realmente consolidados. Frente a ello, el período de vigencia y de apogeo del CICE fue muy corto. No obstante buscaremos demostrar que alcanzó para marcar el rumbo del campo y, también, para formar a un grupo de investigadores que le dieron una fuerte impronta a tono con los postulados de desarrollo y modernización que dominaron el período.

El Instituto Torcuato Di Tella y la renovación de las ciencias sociales

El ITDT constituyó un hito en relación a la producción artística y científica de nuestro país durante toda la década de 1960, aunque su historia no se cierra allí. Fundado en el año 1958 con altos y bajos se mantuvo en funcionamiento hasta 1990 pero nunca más con tanta fuerza y esplendor como en su primera década.

Según la definición que hace el propio instituto en sus documentos fundacionales, se trató de una institución pública no estatal dedicada a la promoción y desarrollo de las ciencias y

las artes y ligada a la realidad de nuestro país (Presentación, Memoria, 1960-1962). Sin duda, los más recordados en la historia cultural de nuestro país fueron los centros de Artes, que revolucionaron la concepción estética, planteándose una tarea artística de vanguardia bajo la dirección general de Jorge Romero Brest¹.

Los centros de ciencias sociales, aunque con menos trascendencia pública, tuvieron un importante papel en la renovación y modernización de las disciplinas en las que tanto insistimos, y cumplieron un papel destacado en la formación de investigadores y también de funcionarios que pasaron a ocupar un lugar dentro de los cuadros técnicos de distintas dependencias gubernamentales, principalmente en el Ministerio de Economía (de reciente creación) y la CONADE.

Estas cuestiones estaban en los objetivos fundacionales del instituto y se relacionaban con la idea misma de crear una institución de estas características. La impronta de la historia de la familia Di Tella estaba presente allí. Una familia de inmigrantes italianos que se constituyó en símbolo de la industria nacional argentina, promoviendo empresas dedicadas a la producción de bienes tan variados que iban desde los electrodomésticos hasta automóviles bajo la firma SIAM-DI TELLA. Y, al mismo tiempo, como muchas otras familias de inmigrantes que hizo de la educación, especialmente de la educación pública, su carta de validación.

Torcuato Di Tella padre, la cabeza de la empresa, estudió ingeniería y se recibió siendo ya un adulto, transmitiendo ese legado a sus hijos Torcuato (h) y Guido para que ocupasen su lugar en la fábrica. Aunque ambos se recibieron de Ingenieros se acercaron a las ciencias sociales en sus estudios de posgrado realizados en los Estados Unidos durante la década del '50, Torcuato (h) en el área de Sociología en la Universidad de Columbia y Guido en Ciencias Económicas en el Instituto Tecnológico de Massachusetts.

Sin duda esta experiencia formativa de los hermanos Di Tella, sumada a la impronta familiar, fue fundamental para dar paso a la creación del ITDT. Neiburg y Plotkin (2003) aseguran que fue mientras Guido estudiaba en el MIT cuando entabló relaciones con un grupo de jóvenes argentinos que también estaban haciendo sus estudios de posgrado en ese país, en su mayoría en Columbia y desde allí se dieron los primeros pasos para la conformación del Instituto. Entre este grupo de jóvenes se encontraban algunos de los primeros integrantes del mismo.

Con la impronta de la experiencia norteamericana, Guido y Torcuato (h), aunque fundamentalmente el primero, motorizaron la creación del Instituto y lo concibieron como un homenaje a su padre, que había fallecido diez años antes. Para ello primero conformaron la Fundación Di Tella² cuyo capital provenía de acciones cedidas por la fábrica SIAM-DITELLA, propiedad de la familia, y luego la fundación promovió la creación del ITDT. La fecha de fundación del mismo es el 22 de julio de 1958, pero comenzó a funcionar efectivamente el 1 de agosto de 1960.

Fue ideado como una “entidad de bien público” y así fue reconocido por el gobierno nacional en dos decretos, el n° 11.823 y el n° 6455³ y desde esa impronta fue pensada su tarea científica y artística. Entre los objetivos fundacionales del instituto se destacan

“promover el estudio y la investigación de alto nivel, en cuanto atañe al desarrollo científico, cultural y artístico del país; sin perder de vista el contexto latinoamericano donde está ubicada la Argentina.” (Memoria ITDT 1960-1966: 3).

Aquí se puede ver claramente la intencionalidad, el propósito, de este instituto que pretende constituirse en una institución “nueva”, no por joven o con poca antigüedad, sino por ser una novedad en el campo académico argentino. Quienes firman el prólogo de dicha Memoria, Guido Di Tella como vice-presidente de la “Fundación” y Enrique Oteiza⁴ como director del ITDT, plantean que es necesario que el mismo sea un espacio

“ágil, que no se vea afectado por los vaivenes de las crisis políticas, desprejuiciada, objetiva y alerta (...) Queremos que se pueda trabajar eficientemente, en equipo, pero que el equipo parta del respeto a la persona y no de su neutralización” (p.2)

Esto último, sin duda está relacionado con la experiencia que ambos adquirieron durante su estancia formativa en los EE. UU. Tal como expresamos en el caso de Di Tella, Oteiza, quien había estudiado con él en la Argentina, formaba parte del grupo de argentinos que estudiaron carreras de posgrado en la Universidad de Columbia en la década del '50. Allí habían observado de primera mano el modelo de institución dedicada a la producción de conocimiento cuyo financiamiento depende del mecenazgo (de Familias, Graduados, etc.) y de subsidios de diferentes entidades públicas y privadas. De esta manera, el “Di Tella”, así como las universidades norteamericanas, además del financiamiento que le proporcionaba la fundación homónima, recibía la contribución de importantes fundaciones extranjeras como la *Ford* y la *Rockefeller*⁵. Asimismo contó con el apoyo de diferentes entidades y con ingresos provenientes de contratos con organismos nacionales e internacionales, de fuerte peso en este contexto. Los cuadros presentados a continuación nos permiten ver los ingresos del Instituto en los períodos 1960-1962 y 1966 así como las instituciones u organizaciones que realizaron los aportes que permitieron el funcionamiento del ITDT

Fundación TDT	\$ 51.609.722,54
---------------	------------------

Fundación Ford	\$ 14.167.840, 84
CFI*	\$ 4.466.277,77
CAFADE*	\$ 441.405,85
OEA*	\$ 175.630,00
Ingresos Varios	\$ 469.558,59
Fondo Nacional de las Artes*	\$ 85.000,00
Fiat arg. S.A*	\$ 59.180,00
Total	\$ 71.483.815

Cuadro 1: Monto y origen de los fondos utilizados por el ITDT (1 de junio de 1960 a 31 de diciembre de 1962)

Fuente: Elaboración propia en base a “Información financiera del ITDT” en Memorias ITDT 1960-1966.

* Los montos correspondientes a estas entidades han sido ingresados como contribución al costo de proyectos de investigación y programas organizados por el Centro de Artes y de Investigaciones económicas.

A medida que el instituto fue complejizando sus tareas, también se diversificaron las instituciones que realizaron aportes para su funcionamiento como podemos ver en el caso del cuadro 2 y con el 3 correspondientes a los ingresos de fondos al año 1966

Capital Compañía argentina de seguros	\$ 263.379,00
Cornell University	\$ 304.364,00
Intendencia Municipal de Guaminí	\$ 190.000,00
CINTERFOR	\$1.040.000,00
OEA	\$ 310.750,00
Varios	\$ 549.743,00
Ventas Recepción	\$7.169.072,00
Ventas Librerías	\$ 1.179.324,00
Otras Ventas	\$ 1.398.345,00
Sub- Total	\$12.323.977,00

Cuadro 2: Ingresos Año 1966

Fuente: Elaboración propia en base a Memoria ITDT 1966

Fundación Ford (1)	\$ 35.306.342,00
--------------------	------------------

BID (2)	\$ 140.600,00
AID (3)	\$ 2.947.572,00
Fundación TDT (4)	\$ 94.545.000,00
Population Council (5)	\$ 4.755.951,00
C.N.I.C Y T (6)	\$ 2.340.014,00
Fund. Rockefeller	\$ 18.094.735,00
NIH	\$ 2.265.146,00
Ministerio de Hacienda	\$ 1.200.000,00
Cuotas adherentes DACA	\$ 81.900,00
Fondo Nacional de las Artes	\$ 100.000,00
Total	\$164.057.321,00

1) Aportes de 26.173,700 al CIE como contribución a los proyectos de investigación del centro

Aporte de 9.132.642,00 al CIAP destinados a becas para entrenamiento avanzado de futuros investigadores

2) Aporte al CIE como contribución al proyecto “Costos comparados”.

3) Aportes de 1.614.752,00 a la EDITORIAL para impresión de libros

Aporte de 1.332.820,00 al CIE en equipos y libros.

4) Aportes de 1.345.000,00 de Guido Di Tella

De 2.500.000,00 de Grupo Refriger

De 3.300.000,00 de Siam Di Tella

De 4.600.000,00 de Fundación Monte Chingolo

De 48.000.000,00 de Fundación Kaiser

5) Aportes al CIS como contribución los proyectos que integran el programa “Población y Sociedad” de dicho centro.

6) Etc.

Cuadro 3: Donaciones año 1966

Fuente: Elaboración propia en base a “Información financiera del ITDT” en Memorias Di Tella 1960-1966

El dinero que ingresaba en Donaciones por lo general iba destinado a financiar investigaciones particulares o la apertura de algún centro, como por ejemplo el CICE que se financió con un subsidio de la Fundación Ford, tal como lo muestra también la descripción que hace el propio cuadro.

Pero más allá de describir y establecer su origen y constitución es necesario comprender cuál es la intencionalidad detrás de la creación de una institución de estas características. La misma respondía al contexto donde estaba inserta y se orientaba en función de una estrategia delimitada que, en palabras de Neiburg y Plotkin (2003), responde a tres áreas convergentes

“una, definida por la expansión del mercado nacional de bienes de consumo materiales y simbólicos; otra, por la renovación de los saberes sobre la sociedad

puesta al servicio de la planificación económica y social; y una tercera, definida por la inserción en una densa red internacional de instituciones académicas y filantrópicas.” (s/p)

Estas cuestiones, que en gran parte fueron abordadas en el capítulo anterior, se articularon, en la conformación del ITDT y en la impronta que adquirieron sus “centros” de investigación y experimentación artística. Los “centros” fueron la “unidad funcional” del Di Tella y se nuclearon en función de áreas y, a su vez, por disciplinas. En el momento de su fundación contaba con tres centros bien específicos y diferenciados. El centro de Artes Visuales, tal vez el más recordado y analizado por la literatura especializada, que funcionaba en una sede de la calle Florida, el Centro de Investigaciones Económicas, el primero de los centros de ciencias sociales que funcionaba en el barrio de Belgrano, y el Centro de Investigaciones Neurológicas.

Con los años el ITDT fue incrementando el número de centros- de ahí también proviene la diversificación de sus ingresos- incorporando algunos como centros propios y otros como centros “asociados” tal es el caso de nuestro objeto de estudio, el CICE. De esta manera se fueron creando los siguientes centros propios además de los ya nombrados:

1961: - Centro Latinoamericano de altos estudios musicales (Dir. Alberto Ginastera)

1963: - Centro de Sociología comparada rebautizado en 1966 Centro de investigaciones Sociales (CIS). (Dir. Ezequiel Gallo y Eliseo Verón)

- Centro de expresión audiovisual (Dir. Roberto Villanueva)

1965: - Centro de investigaciones de la Administración pública (CIAP)

1966: - Centro de Estudios urbanos y regionales (CEUR)

Además de estos, el funcionamiento del ITDT se complementaba con una Biblioteca, su propia editorial y un departamento de Becas. De esta manera brindaban un servicio a los centros, buscando incentivar el cumplimiento de las metas fijadas para el instituto:

“

- Apuntar a la máxima calidad en sus trabajos
- Seleccionar el personal científico o artístico en base a su capacidad haciendo prescindencia de posiciones políticas o religiosas y solo juzgándolo por su desempeño
- Trabajar principalmente en un nivel de post-graduados.
- Colaborar, y no competir, con las instituciones o personas que realicen tareas similares por su contenido, nivel lo calidad, a las que se propone el Instituto.

- Contribuir no sólo al desarrollo del arte y las ciencias en el país sino también- mediante ellos- a recuperar la confianza en las posibilidades creadoras de la comunidad.” (Memoria 60-62 P.4)

Es importante analizar estos puntos para comprender la conformación original del Instituto y las características que asumirán los investigadores reclutados por los centros, especialmente los de ciencias sociales que son los que aquí analizamos. Sigal (1991) advierte que en el apogeo del ITDT para ingresar al CIE, su centro más destacado, era un requisito “no dicho” contar con un PhD de alguna universidad extranjera y, prioritariamente, norteamericana.

El trabajo de Sigal, junto con el de Neiburg y Plotkin donde abordan más específicamente al CIE, plantea claramente el destacado papel que desempeñó este centro en la “modernización” de la economía en tanto disciplina, pero también, en la formación de un cuadro de “especialistas” en el área, que se insertó rápidamente en espacios de gobierno, sumamente estratégicos, de una manera “neutral” contribuyendo a conformar una élite de técnicos formados para dichas funciones.

Aunque ello es claramente visible en el caso del CIE, no es traducible directamente a la experiencia de nuestro objeto, el CICE, que reviste características específicas. Sin embargo, no deja de ser destacado el lugar que ocupó en la formación de científicos para el campo educativo durante la década del '60, como ya abordaremos.

Otro punto importante a destacar, en relación al lugar ocupado por los investigadores del ITDT, es que sus sueldos eran notablemente más altos que los de otras instituciones similares (Sigal, 1991) y que su dedicación a la investigación era prácticamente full-time, ya que no era compartida con tareas de docencia. Como podemos observar en las memorias del Instituto las tareas de docencia, en su interior, se circunscribían a la realización de seminarios de posgrado, por ejemplo aquellos organizados desde el “Programa de extensión del ITDT”, pero los mismos ocupaban una pequeña proporción de la dedicación. Por otra parte, el contar con una amplia gama de recursos, como la editorial del ITDT -donde se publicaban los documentos de trabajo de los diferentes grupos- y el departamento de becas -que posibilitaba la gestión de las mismas ante diversos organismos e instituciones-, permitía completar el proceso de investigación en todas sus fases.

Todo ello promovió el desarrollo de una atmósfera propicia para facilitar los objetivos del instituto. No obstante, con los años, este proyecto innovador comenzó a mostrar fisuras tanto en su conformación institucional como en su estructura económica. Por un lado encontramos el cierre de los Centros de Arte por decisión del Gobierno del Gral. Onganía y, por otro, la crisis económica que vivió la fábrica de donde provenían los fondos (SIAM-DI TELLA) y el aumento de la dimensión del instituto (investigadores, centros y personal en general) que volvió dificultosa su administración.

El ITDT sufrió como el resto del campo académico durante esos años. Ser una institución independiente no la libró de la vigilancia represiva del Estado durante la dictadura de la Revolución Argentina, ni tampoco de los avatares políticos y económicos del país. Aun así, buscó mantener sus objetivos y sus funciones aunque con algunas limitaciones. En las memorias editadas en el año 1973, una nota –firmada por Guido Di Tella- advierte las dificultades por las que pasó el ITDT en los años anteriores que, entre otras cosas, le impidió editar, hasta ese momento, las memorias correspondientes a los años 1970, 1971 y 1972.

Justamente en el año 1971 la empresa SIAM-DITELLA fue expropiada por el gobierno militar y así la Fundación perdió la principal fuente de ingresos que le permitía sustentar al instituto⁶. Una de las medidas adoptadas para tratar de saldar deudas, y constituir un fondo que permita continuar sosteniendo al ITDT, fue vender al Estado una gran parte de la colección de Arte Torcuato Di Tella en, lo que ellos mismos denominan, condiciones sumamente ventajosas para el Estado y con la finalidad de que se integren al Fondo Nacional de las Artes. El monto, 20.958.000 pesos fue destinado a constituir un “fondo dotal adicional” para que

“A partir de entonces, el Instituto cuenta con fondos permanentes que le permiten, una vez realizadas las reformas estructurales internas y adoptadas las medidas de contención de gastos mencionadas en la última memoria, planificar sus actividades a largo plazo sin las dificultades que tuvo en el pasado”(Memoria, '73: D).

Sin embargo, las dificultades no dejaron de existir y en las memorias institucionales subsiguientes, en el ítem “Evolución económico-financiera del Instituto”, se puede observar la aplicación de distintas medidas tendientes a salvar económicamente al mismo (reducción de personal, finalización de contratos de alquiler de las sedes de los centros, ventas de inmuebles etc.) que, no obstante, no fueron suficientes para mantener el equilibrio financiero del ITDT llevando al atraso en el pago de salarios, la concentración de actividades en espacios edilicios limitados, implicando la mudanza de los centros, y hasta el desprendimiento de alguno de ellos como es el caso del CIAP (Memorias, 1973, 1974, 1975).

A pesar de ello, se puede observar que cuánto mayores son esos problemas, mayor es, también, el esfuerzo por mostrar la actividad del Instituto. Las memorias de los centros se vuelven más extensas, hay un mayor número de actividades entre aquellas organizadas por el ITDT y aquellas en las que participan sus integrantes. Sin embargo, al mismo tiempo, el período que se extiende desde 1971 a 1975 y, especialmente, durante el gobierno peronista, está marcado por una mayor rotación de investigadores y personal de distintas categorías. Esto se debe a que algunos se reinsertaron en el ámbito universitario, luego de haber sido desplazados o autodesplazados por las condiciones impuestas por el gobierno de Onganía. Pero también a que

las dificultades atravesadas por el instituto, que conllevaba por momentos el no pago de los salarios, ya no lo hacían un ámbito tan propicio para el trabajo.

Así y todo, los diez años de funcionamiento activo y los muchos otros de funcionamiento errante, bastaron para convertir a esta institución en un referente de la modernización de las ciencias sociales, formación de elites intelectuales del campo, de técnicos, de especialistas y de expertos en las diversas ramas de la misma. De esos años de esplendor, el CICE, participó de algunos pocos, aunque ello alcanzó para marcar una fuerte agenda de trabajo que se orientó bajo los principios del Instituto. A ello nos referiremos en el próximo apartado.

El CICE y el ITDT dos proyectos confluyentes

En el año 1966, luego de los acontecimientos en torno a la “Noche de los Bastones largos”, la casi totalidad de docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA renunció a sus cargos cerrando así una década de trabajo y modernización de la carrera. Fue por ello que la directora del mismo, Gilda Lamarque de Romero Brest viabilizó la posibilidad de formar un centro de investigación anexo al ITDT y generar así un espacio de trabajo que les permitiera avanzar formalmente sobre aquello que aún las ciencias de la educación no habían podido hacer tan clara y delimitadamente dentro de la Universidad como otras ciencias sociales, la investigación.

De esta manera en el año 1967 y con un aporte inicial de la Fundación Ford, se concretó la anexión del CICE al ITDT. En las memorias se hace referencia a la “anexión” y no a la “creación” porque sus miembros lo reconocen como la continuación de la incipiente tarea de investigación que habían comenzado en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, aunque la misma no había alcanzado la sistematicidad y organicidad que tenía la investigación en áreas como la sociología ni era una tarea expandida en el campo docente.

No obstante, y debido al hecho de que el CICE se fue nutriendo no sólo de profesores renunciantes de la UBA sino también con docentes de otras Universidades como la UNLP y, además, que las características que adquiere exceden a su conformación original en la UBA, es que hablaremos de la concreción del CICE cuando comenzó a funcionar dentro del ITDT. De esta manera podemos afirmar que su creación responde a la intención de evitar la dispersión del grupo de profesores/investigadores que se había formado en la UBA luego “de 10 años de esfuerzos orientados a formar un equipo cualificado y coherente de especialistas capaces de actualizar los estudios en Ciencias de la educación, renovar la carrera e impulsar la investigación” (Anexo Memoria CICE, 1968:43), en continuidad con la modernización de la universidad en general y de las ciencias sociales en particular.

La anexión se concretó mediante un convenio de asociación con el ITDT donde se establecieron, como puntos principales, que el CICE sería una institución independiente

(anexada es la palabra exacta) resguardada bajo el marco institucional del instituto, lo cual implicaba el goce de personería jurídica, el uso de servicios administrativos y técnicos centrales y la oportunidad de cooperación interdisciplinaria. Mantenía la autonomía en cuanto a la elección de sus autoridades, selección de personal, programación de actividades y disposición de recursos pero, no obstante, el Di Tella estipulaba que las fuentes externas de financiamiento debían ser de conocimiento público y la contribución no podría implicar ninguna limitación a la libertad de investigación

Así el CICE quedó conformado y comenzó a funcionar en las instalaciones del ITDT del barrio de Belgrano durante el año 1967, tal como consta en las memorias de ambas instituciones. Su objetivos y funciones se plantearon manteniendo una coherencia con los del Instituto, no sólo por ser una institución anexa a él sino, fundamentalmente, por compartir con este una idea, una concepción sobre las ciencias sociales, su forma de abordaje y su rol en la sociedad

“promover el estudio y la investigación en el campo de las ciencias de la educación especialmente en los problemas argentinos y latinoamericanos. Promover soluciones concretas a las cuestiones que el proceso de modernización plantea a la educación” (Memoria CICE, 1967).

Para ello, según explicitan, se debían llevar adelante las siguientes funciones:

“a) investigación/reuniones científicas; b) docencia superior y entrenamiento de personal mediante cursos y seminarios avanzados (...) c) publicaciones de los resultados; d) producción con carácter experimental de materiales e instrumentos de trabajo e) Extensión por medio de cursos para docentes primarios y secundarios f) orientación educacional y vocacional y atención a problemas de aprendizaje.” (Memoria CICE, 1967)

Estas tareas serían realizadas en función de convenios, contratos, acuerdos interinstitucionales y/o subsidios, de otras organizaciones e instituciones que representarían su principal forma de financiamiento, más allá de que el ITDT se hacía cargo de los salarios, alquileres y otros gastos especificados.

En relación a sus integrantes hubo una importante rotación, pero el director y los investigadores jefe se mantuvieron casi sin excepción hasta principios de los años 70. El número de investigadores y asistentes se incrementó rápidamente en los años iniciales. En las memorias del ITDT de 1967 se cuenta con un total de catorce y, un año más tarde, ya revistan un total de veintinueve integrantes en las diferentes categorías. En el cuadro N° 4 vemos la variación de los mismos y también la diferenciación entre las categorías de sus miembros, entre las memorias de 1967 y 1973.

Categoría	Año	1967	1968	1970	1971	1973
DIRECTORA		Gilda L. de Romero Brest;	Gilda L. de Romero Brest	Gilda L. de Romero Brest	Gilda L. de Romero Brest	Gilda L. de Romero Brest
INVESTIGADORES EN JEFE		Jaime Berstein Héctor Félix Bravo Enrique Oteiza Gregorio Weimberg Ana María Barrenechea	Ana María Barrenechea Ana María Babini Héctor F. Bravo, Jaime Bernstein Enrique Oteiza, Gregorio Weimberg	Ana María Barrenechea Ana María Babini Héctor F. Bravo Celia Agudo	Ana María Barrenechea Ana María Babini Héctor F. Bravo Celia Agudo Emma Gregores	Ana María Barrenechea Ana María Babini Héctor F. Bravo Celia Agudo Emma Gregores
INVESTIGADORES PRINCIPALES		Ana María Babini David Wiñar	Ida G. de Butelman Celia Agudo Lidia P. de Bosch Abraham Pain David Wiñar Mabel M. de Rossetti Eugenia Dubois	Abraham Pain David Wiñar Mabel M. de Rosetti Marta Slemenson	Abraham Pain David Wiñar Mabel M. de Rosetti Marta Slemenson	Abraham Pain Mabel M. de Rosetti
INVESTIGADORES ASOCIADOS		María Teresa Sirvent Lydia P. de Bosch Ida G. de Butelman Celia Agudo Abraham Pain Mabel M. de Rosetti	Graciela Canessa Lidia Fernández Sylvia Pulperio Teresa Sirvent Mauricio Szuster.	Lidia Fernández Sylvia Pulperio Teresa Sirvent Mauricio Szuster Gisela Von Hanstein	Lidia Fernández Sylvia Pulperio Mauricio Szuster Gisela Von Hanstein Silvia Brusilovsky	Silvia Brusilovsky
INVESTIGADORES VISITANTES					Otto Baumhauer Juan Francisco Marsal Julia Ferrari	Marcos Kaplan Juan Francisco Marsal Julia Ferrari
ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN		Silvia Brusilovsky Ana M. Riva Hilda Weissmann Norma Naess Dora González Aurora Bennasso Teresita Capón Irene de Franco Nélida Ardito Norma C. de Hernandez	Silvia Brusilovsky Norma Naess Dora González Aurora Bennasso Teresita Capon Irene de Franco Nélida Ardito Norma C. de Hernandez Hilda Weissmann	Silvia Brusilovsky Norma Naess Dora González Aurora Bennasso Teresita Capon Irene de Franco Nélida Ardito Norma C. de Hernandez Hilda Weissmann Martha Baldi Edith Litwin Oscar Cristoporis	Norma Naess Dora González Aurora Bennasso Teresita Capon Irene de Franco Nélida Ardito Norma C. de Hernandez Hilda Weissmann Martha Baldi Edith Litwin	Hilda Weissmann Edith Litwin Norma Caffaro Narda Chercasky Oscar Cristoforis Perla Golbert Eugenia M. Kobrak Elena Lozano Ana María Martirena Mónica Resta

Cuadro N° 4 Nómina de personal 1967-1973

Fuente: Elaboración propia en base a "CICE" en Memorias ITDT 1960-1969 y 1970-1979 y Memorias CICE 1967, 1968 y 1973

Como se puede ver en el cuadro hay diferentes tipos de variaciones en la composición de la nómina, pero pocos cambios por promoción o ascenso. Hay ingresos de investigadores en todos los períodos y categorías que aparecen en un momento determinado, como lo es “Investigador visitante” a partir del año ’71. Los ingresos se dan mayormente en la categoría “asistente de investigación” y las promociones, a excepción de la variación de las memoria ’67-’68 desde la categoría Investigador Asociado hacia Investigador principal, como los muestran los casos de P. de Bosch, German de Butelman, Agudo, Pain y Manacorda de Rossetti, son casos marcados como el de Brusilovsky. Según relata la propia investigadora⁷, este ascenso fue producto de un concurso realizado al interior del CICE, reclamado por los propios asistentes de investigación ante la inexistencia de vías institucionalizadas para acceder a otras categorías.

Dicho concurso no está explicitado en las memorias consultadas pero es posible ver la variación correspondiente en la nómina de investigadores. La misma se desglosa en la primera página de cada memoria con los nombres de los investigadores distribuidos según su categoría. Asimismo, no hay un indicador o una descripción que permita comprender cuáles son los antecedentes que se requieren para cada categoría y, tampoco están explicitados los ascensos o promociones con lo cual no es posible indagar una práctica de promoción subyacente. Sólo es posible inferirlo en las variaciones ya descriptas.

Cuando miramos más allá del período analizado, las nóminas van dando cuenta de un declive en la cantidad de sus miembros, la transformación o desaparición de algunas categorías y un reagrupamiento de los investigadores. Hay muchos que desaparecen abruptamente y otros que van teniendo cada vez menos actividades. Como ya lo señalamos, son muchos los factores que influyen en esta cuestión. Luego de 1973, además del reingreso a la universidad, tenemos el marcado problema financiero que enfrenta el CICE, el exilio de muchos integrantes, principalmente luego de 1975, y el declive de la actividad del centro, especialmente por la situación que vivió la comunidad académica durante la última dictadura militar.

Si, por otro lado, hacemos un análisis cualitativo de la nómina podemos ver que entre los nombres de los investigadores jefes y/o principales se encuentran los titulares de cátedra de las carreras de Ciencias de la Educación hasta 1966 –principalmente de la UBA pero también algunos de la Universidad de La Plata – y que sus auxiliares se distribuyen entre las otras categorías. En la entrevista, Brusilovsky señala que en la conformación del CICE las cátedras de la UBA se rearmaron como equipos de investigación. Así, se puede ver claramente que, por lo menos en un primer momento, la creación del CICE responde más bien a una estrategia de supervivencia institucional, luego de ser desplazados de su espacio en la universidad y desarticularse sus grupos de trabajo, que a un planteo de formación de recursos humanos y modernización disciplinar.

Sin duda estas cuestiones estaban presentes en el proyecto del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA pero también es muy probable que el CICE no se hubiese

conformado si los docentes de dicho departamento no hubiesen perdido su espacio en la Universidad de Buenos Aires. A diferencia del Centro de Investigaciones Económicas o el Centro de Investigaciones Sociales, que se crearon en momentos de auge de las respectivas carreras universitarias y compartiendo sus integrantes con ellas, el CICE se planteó como un espacio para evitar la dispersión de los miembros del Departamento de Ciencias de la Educación y continuar el proyecto modernizador frente a la abrupta clausura del modelo por parte de la dictadura militar.

De esta manera vemos a Gilda L. de Romero Brest ocupando el cargo de Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y luego el de Directora del CICE⁸ y nombres como Berstein o Bravo, titulares de cátedra de la UBA, como investigadores en jefe y sus ayudantes en el cargo de auxiliar de investigación. Por otra parte, en la categoría Investigador asociado encontramos a los JTP, como es el caso de María Teresa Sirvent, y a los adjuntos de cátedra u otros auxiliares con más experiencia en la investigación, como es el caso de Wiñar, entre los investigadores principales.

Otro de los puntos fundamentales a plantear son las tareas que se propusieron y realizaron desde el CICE. En las memorias se definen como actividades de 1) investigación; 2) docencia; 3) extensión, siempre en torno a dos grandes áreas que orientan la organización del mismo, y que se inscriben en los tópicos dominantes de las Ciencias de la Educación en este período -señaladas en el capítulo II- en algunos casos continuando con la línea de trabajo que tenían en la UBA⁹.

Sobre las tareas desarrolladas, las memorias describen, exhaustivamente, las líneas de investigación, los cursos y/o seminarios dictados y los trabajos de asesoría externa o contratos específicos para determinados estudios y/o investigaciones (Ver anexos 1 y 2).

Es importante aquí observar la estrecha relación que encontramos entre los temas de las investigaciones y los títulos de los cursos, así como también los diferentes niveles de participación de sus miembros en las diversas actividades. Lo primero nos permite afirmar que en el CICE existe una concepción de la docencia e investigación en estrecha relación una con otra y, también, una decidida orientación hacia el nivel de posgrado. Lo segundo, por otra parte, nos posibilita plantear que si bien, en sus propios documentos, el centro se presenta como un equipo interdisciplinario e interrelacionado no todos los grupos de investigación tenían el mismo grado de participación activa y, aún más, como una de las entrevistadas señala¹⁰, cada línea trabajaba independientemente y no existían espacios claros de intercambio y discusión.

Respecto de los equipos de investigación, en las memorias no encontramos una forma de agrupamiento más allá de la descripción de las diferentes investigaciones. Es decir no están pre-definidos sino que es posible inferirlo de la composición de las investigaciones. En síntesis, las diferentes líneas temáticas, que en sí son amplias, van definiendo un agrupamiento de investigadores que no está delimitado a priori.

El cuadro n° 5 (Ver en Anexo Cuadros) nos permite observar todas las investigaciones que constan en las memorias del CICE y del ITDT y también sus integrantes, el financiamiento externo con que contó o no y su continuidad en el período analizado. El relevamiento de la información no es homogéneo en todos los casos con lo cual algunos datos se complementan de otras fuentes. Mientras que en algunas podemos ver toda su evolución, otras dejan de constar en las memorias sin que se indique si finalizó, fue cancelada o suspendida.

Si observamos el cuadro podemos ver cómo algunos nombres se repiten alrededor de un investigador o temática y, al mismo tiempo, otros que trabajan en solitario, o por lo menos eso se infiere de los datos de las memorias, aunque en las entrevistas refieren, al caso de Babini que, más allá de no figurar con ningún equipo de investigación, contó con Edith Litwin como un importante auxiliar en sus tareas de investigación.

Ese mismo cuadro nos permite ver la rotación y estabilidad de los grupos. Mientras que algunos se mantienen ligados a una temática general, otros surgen vinculados a una investigación puntual e incluso mantienen una misma investigación a lo largo de todo el período como es el caso de Bravo.

El número de investigaciones activas en cada año se mantiene más o menos estable con un total de 12 en el año '67, 15 para los años '68 y '71 y 16 para el '73. Un pequeño número de investigaciones se mantienen a lo largo del período '67-'73 aunque algunas cambian sus integrantes o van dando cuenta de diferentes etapas de trabajo. En algunos casos podemos advertir que su finalización coincide con la publicación (libro, artículo, Documento de Trabajo, Documento Interno) pero no en la totalidad de los casos en que se presenta como finalizada.

Otra de las cuestiones relevantes que se desprende de este cuadro es el universo de instituciones que financian investigaciones radicadas en el CICE, de lo que rescatamos el importante número que representa Unesco en sus diferentes institutos. Ello nos permite afirmar la especial vinculación y el peso específico que tuvo dicha institución en este centro, cuestión que retomaremos más adelante.

Las temáticas de esas investigaciones en particular se inscriben en los temas en boga del período -rendimiento escolar; planeamiento de la educación; educación permanente- temas a los que Unesco dedicó seminarios internacionales, publicaciones y hasta la creación de institutos específicos como IIE-Hamburgo (educación permanente) e IPE-París (planeamiento). Asimismo, a excepción de una investigación dirigida por Agudo, en todos los otros casos el financiamiento de Unesco va a investigaciones dirigidas por L. de Romero Brest señalando una estrecha relación entre la investigadora y este organismo. También volveremos sobre esta cuestión.

Retomando la información del cuadro es necesario remarcar que no siempre las memorias nos brindan información completa sobre las investigaciones y, especialmente, en lo que refiere al financiamiento. Esto lo observamos, por ejemplo, en el caso de las investigaciones

dirigidas por Babini. Una de ellas, asentada en la memoria '67, sabemos que se trata de una investigación iniciada durante una estancia que la investigadora realizó en el *Center for Studies in Education and Development* de la Universidad de Harvard con una beca de investigador formado del CONICET, y que consta como tal en la introducción de su trabajo (Eichelbaum de Babini, 1967). Dicha estancia está registrada en las memorias de la *Graduate School of education de Harvard de los años '65-'66 y '66-'67* (Anexo 3). No obstante, no estamos en condiciones de afirmar si el financiamiento prosiguió en el CICE. Es decir, si al momento de trasladar la investigación, Babini mantuvo la beca de CONICET o si la misma habría terminado o podría haber sido revocada por su renuncia a la universidad.

Igualmente, otra de sus investigaciones, “Educación y Villa Miseria” no tiene ningún indicador de financiamiento en las memorias analizadas. No obstante, tal y como consta en los Boletines de CLACSO¹¹ '72 y '73 (Ver Anexo 4) la misma formó parte de una investigación articulada, desde la Comisión de Educación de esa institución, en cuatro ciudades latinoamericanas (Buenos Aires, Bogotá, Asunción y Rio de Janeiro) donde Babini, además de llevar adelante el trabajo en Buenos Aires, coordinó la investigación general.

Otro dato importante, que surge de este cuadro, es la participación de una de las investigaciones en el marco del proyecto Modelo Mundial Latinoamericano de la Fundación Bariloche bajo la dirección de Enrique Oteiza –recordamos, director del ITDT- y Gilda L. de Romero Brest. Aquí es preciso detenernos un momento para explayarnos en este caso en particular y paradigmático. El Modelo Mundial Latinoamericano (MML) fue un importante y ambicioso proyecto que reunió a prestigiosos investigadores de diversos campos temáticos –economía, demografía, salud, alimentación, vivienda y educación- con el objetivo de elaborar un modelo normativo de desarrollo y crecimiento que fuese alternativo a las propuestas dominantes de la época. Su origen se remonta a una reunión realizada en el año '71 en Rio de Janeiro, auspiciada por el Club de Roma (CDR)¹² y el Instituto Universitario de Pesquisa de Rio de Janeiro, para debatir los resultados del informe, encargado por el CDR a un grupo de investigadores del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)¹³, que iba a determinar un modelo de crecimiento y desarrollo denominado modelo *World III*. El informe titulado “*Los límites del crecimiento*”, promulgaba una solución Neomalthusiana a los problemas del desarrollo y crecimiento debido a que, según ese grupo de científicos, esos límites eran de características físicas e insuperables.

El cuestionamiento de muchos de los principios sobre los que se sustentaba dicho informe conllevó a que un grupo de científicos latinoamericanos decidiera encargarle a la Fundación Bariloche un modelo que incluyera los puntos de vista y las críticas que se recogieron de dicho debate. De esta manera nació el proyecto MML que comenzó a funcionar unos pocos meses después con el impulso de la Fundación. (AA.VV, Revista Nueva Sociedad, 1976)

Como señala su propia historia institucional, la Fundación Bariloche nació a principios de los años '60, motorizada por un grupo de científicos de la Comisión Nacional de Energía Atómica -con el apoyo de importantes empresarios del país-¹⁴, preocupados por realizar actividades de investigación científica, enseñanza de posgrado y transferencia de conocimiento a la sociedad. La institución se reconoce heredera de otras semejantes como el propio ITDT y el Instituto de Investigaciones Bioquímicas, que fue fundado por Luis Federico Leloir. En cuanto a su financiamiento el principal aporte provenía de subsidios del Estado argentino, aunque contaba con otras fuentes de financiamiento como era el caso de las instituciones “colegas”.

La fundación, que continúa su trabajo hasta nuestros días como Unidad Asociada de CONICET, albergó durante estos años grupos de trabajo en matemáticas, biología, recursos naturales, ciencias sociales, música¹⁵, entre otros. No obstante el MML será uno de sus proyectos más reconocidos y con mayor divulgación a nivel mundial.

El estudio final fue presentado en la VIII Reunión de la Asamblea General de CLACSO que se realizó en Quito, Ecuador en noviembre de 1975. También fue publicado como libro con el título *¿Catástrofe o Nueva Sociedad? El Modelo Mundial Latinoamericano*, editado por el *International Development Research Center (IDCR)* de Canadá en 1976 en inglés y un año más tarde en español¹⁶ aunque por el advenimiento de la dictadura militar de 1976 quedó sin efecto la edición preparada por Paidós en nuestro país.

Es importante señalar que el IDRC financió gran parte de este proyecto aunque, en los “Agradecimientos” de la publicación, se destaca también la colaboración de otras instituciones como el Centro Latinoamericano de Demografía de Naciones Unidas (CELADE) de Santiago de Chile, al CEUR del ITDT, a la CEPAL, al Centro de Vivienda, construcción y planeamiento de Naciones Unidas de Nueva York y al propio Club de Roma, entre otros (Herrera y otros, op.cit).

Si atendemos al trabajo del área educación, como ya dijimos, L. de Romero Brest y Oteiza fueron los responsables del área -y co-autores de la publicación- y llevaron adelante este proyecto del cual participaron como becarias Graciela Riquelme y María Esther Fernández que desde el año 1974 se incluirán como Asistentes de investigación del CICE.

En líneas generales, el trabajo del sector educación responde a los lineamientos generales del MML que tuvo como principal objetivo elaborar un modelo matemático de la sociedad que permitiese superar los problemas del crecimiento de la población y la contención de dicho fenómeno. Este modelo fue explícitamente normativo ya que se ocupaba de

“señalar una manera de alcanzar la meta final de un mundo liberado del atraso y la miseria [...] es objetivo en sí en el sentido que parte de una visión realista y descarnada del mundo actual y trata de encontrar soluciones basadas en la capacidad de cambio y creación” (Op.cit: 45).

En este contexto la educación fue planteada como un sector diferenciado y se la entenderá como factor fundamental para el desarrollo de la sociedad y como necesidad básica que debe satisfacerse imperativamente. En síntesis, como estrategia de cambio y oportunidad individual. En sintonía con el enfoque teórico de los trabajos de la investigadora L. de Romero Brest -quien escribió el capítulo de educación a diferencia del resto que fueron redactados en su totalidad por Herrera- la propuesta se centra en la perspectiva de la educación permanente, tendiente a generalizar la educación como una actividad normal de las personas a lo largo de la vida y que se basó en un análisis de todo tipo de datos cuantitativos.

Nos detuvimos en este punto en particular, no sólo por la importancia del MML, sino también, para poner de relieve una faceta del perfil del investigador que, aunque venimos delineándola, es aquí donde se expone más claramente. Se trata de señalar un “plus” en la tarea del investigador, un indicador del “pasaje” que remarcamos. El investigador está “llamado” a analizar objetivamente e intervenir en la realidad pero desde un lugar diferente del intelectual. Sus investigaciones deben además tener un impacto social y, por lo tanto, tenderán a convertirse en lineamientos de política pública, pero ya no desde la opinión “iluminada” del intelectual, sino sobre la base del conocimiento científico que, aún con todas las críticas posibles, será la principal arma para intervenir en la sociedad.

Será por ello, tal vez, que las instituciones de la índole del Di Tella se organizaron con la investigación como eje sobre el cual se articulan los centros, más allá de abarcar otras actividades. Al observar las investigaciones que se llevaron adelante en el CICE durante los años que abarca nuestro trabajo, centramos la mirada no sólo en los temas de investigación, que como puede verse son muy variados, sino también, sobre todo el universo de instituciones, que se vislumbran detrás de alguna de estas investigaciones y que pertenecen a una trama propia del contexto. Las mismas financian pero también solicitan estudios especiales a los equipos del CICE – y de otros institutos por supuesto- en relación a las temáticas que auspician o las preocupaciones de sus objetivos. Toda esta trama, que se inserta en el clima de época que desarrollamos en el capítulo anterior, acompaña la transformación del campo académico pero, también, del oficio del investigador.

Un punto fundamental de esta transformación se relacionó, sin duda, con la proliferación de los estudios de posgrado los cuales se tornaron, cada vez más, un imperativo de la profesión académica. En nuestro país las carreras de posgrado, especialmente en las ciencias sociales, fueron de implantación tardía respecto a otros países donde se constituyeron en prácticas habituales desde la primera parte del siglo XX. Es por ello que, la consecución de dichos estudios para los jóvenes egresados de las universidades argentinas, estaba supeditada a la posibilidad de llevar adelante sus estudios en el extranjero. Las becas fueron el principal motorizador de este fenómeno y de la mano del CONICET se posibilitó, a un gran número de investigadores la realización de maestrías y doctorados en el exterior. No obstante, una gran

variedad de instituciones, muchas de las cuales venimos señalando, también otorgaron becas, en convenio con prestigiosas universidades de Europa y Estados Unidos..

En el caso de CICE podemos observar en el cuadro N° 6 la nómina de miembros - asistentes de investigación o investigadores de diferentes categorías- y el caso de algunos becarios que, según consta en las memorias, realizaron estudios de posgrado en el exterior. En el mismo cuadro podemos ver, en algunos de los casos, debido a la información que brindan las distintas memorias, que la Universidad donde se realizó el posgrado o el área de interés no es la misma que se declaró en un primer momento. De todas formas eso no nos imposibilita habilitar algunas tendencias sobre las mismas.

Investigador	Lugar	País	Tema	Beca	Año/s	Dato de finalización
LUCILA ARRIGAZZI	Institute of Education, University of London	Inglaterra	Economía de la educación	British Council	1967/1968	Las memorias plantean que obtuvo el doctorado 3 ème Cycle 1972 en la Universidad de París
MARTA S. BALDI	Graduate Scholl of education- Harvard University	Estados Unidos	Sociología de la Educación/ Sociología de las profesiones	OEA	s/d	Las memorias indican que terminó de cursar y trabajaba en su tesis de doctorado en Columbia University en 1972
GRACIELA DEL CARMEN RICO	Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de París	Francia	Psicología de la Educación	Gobierno Francés	s/d	Terminó estudios de doctorado del 3 ème Cycle y se encuentra en la etapa de redacción de tesis en 1972
MAURICIO SZUSTER	Centro de perfeccionamiento técnico- Turín	Italia	Organización y gestión de la formación profesional	OIT	s/d	s/d
TERESA SIRVENT	Teachers College Columbia University	Estados Unidos	Educación Permanente	OEA		Terminó sus estudios de doctorado en 1972
DORA GONZALES	Escuela Nacional de Cs. Política y social, UNAM	México	Política Educativa	OEA (en gestión)	1967	s/d
ABRAHAM PAÍN	Ecole pratique de Houtes Etudes, (Director Alan Touraine)	Francia	Tiempo libre, recreación y educación de adultos	CONICET (en trámite)	1967	En 1972 se encontraba realizando su tesis de doctorado 3ème Cycle.
AURORA BENASSO	Universidad de Chicago	Estados Unidos	s/d	s/d	s/d	1972 finalizó Maestría y comenzó Doctorado
SUSANA MORGESTEN	Universidad de Essex	Gran Bretaña	s/d	s/d	1970	En 1972 trabajaba en su tesis doctoral

Cuadro N° 6 Estudios en el Exterior.

Fuente: Memorias CICE 1967 y 1973, Memorias ITDT 1970-1972

La información vertida en este cuadro nos permite confirmar que, en la totalidad de los casos, los estudios se realizaron en el exterior como habíamos señalado oportunamente. En segundo lugar, se puede ver que, en la gran mayoría de los casos (7 de 9), se constata la existencia de financiamiento en forma de beca y que, en los otros dos casos, la inexistencia de datos no inhabilita la posibilidad de que se haya contado con algún tipo de financiamiento. En relación a las becas propiamente dichas, encontramos que las mismas son promovidas por organismos internacionales (OEA y OIT) y gobiernos u organismos gubernamentales como - British Council y Gobierno Francés-y CONICET.

La entrevistada SB¹⁷ señaló que, dentro del CICE, no existió lo que podríamos llamar una “política de becas”, sino que ello más bien dependió de las inquietudes personales y la posibilidad de establecer contactos a través de los investigadores principales y, más precisamente, de L. de Romero Brest. También en el relato de MTS¹⁸, sobre su propio caso, la evocación recupera las aspiraciones personales, la “autogestión” de la beca y la búsqueda propia de un lugar de trabajo. Al mismo tiempo, es necesario subrayar que, desde el ITDT, se le otorgó una importancia sustancial a estas prácticas materializadas en el “Departamento de Becas”, encargado de proveer información y facilitar los trámites para poder acceder a las mismas. De esta manera, podemos pensar la probabilidad de que este departamento haya proveído servicios para el CICE.

Más allá de estas cuestiones es importante recuperar la práctica formativa en sí misma, es decir, la intencionalidad de formar jóvenes investigadores y de que estos alcanzaran estudios de posgrado en un momento histórico donde los mismos no eran la norma en el ámbito académico –especialmente en el caso de las ciencias de la educación- sino, por el contrario, la excepción. Como ya hemos remarcado, otras ciencias sociales -de modernización más temprana-habían adquirido más rápidamente estas prácticas, las cuales estuvieron acompañadas de la modernización de la cultura académica y la adquisición de nuevos valores relacionados a la tarea del investigador. Como afirmamos anteriormente, la obtención de un “PhD” de alguna prestigiosa universidad norteamericana se había transformado en un requisito “implícito” para ingresar al Centro de Investigaciones Sociológicas del ITDT pero, en el caso del CICE, tanto su directora como la mayoría de sus investigadores en jefe se mantuvieron fuera de esta lógica y validaron sus credenciales por medio de otras prácticas, como fue su vinculación con organismos internacionales, la participación como especialistas disciplinares en reuniones de dicha índole, etc..

Otra de los puntos a analizar, en función de los datos existentes en las memorias, son las publicaciones que involucran a miembros del CICE y que se presentan en diversos formatos. El cuadro n° 7 (Ver en Anexo Cuadros) contempla la totalidad de publicaciones mencionadas en las memorias del CICE y del ITDT, en diversas categorías, según como aparecen en ellas. Pero

nuestra intención no es, solamente, describir las producciones del centro y de sus investigadores sino, también, problematizarla y analizarla para ampliar la mirada sobre las investigaciones.

En primer lugar, es necesario destacar que, al cruzar los títulos de las publicaciones con los de las investigaciones, vemos que de los libros editados sólo uno corresponde a la publicación de resultados de un proyecto de investigación (Bravo, H. *Bases constitucionales de la educación Argentina*). La mayoría de las investigaciones finalizadas se presentan como Documentos de Trabajo o Trabajos Internos a los que, también, se suman los Informes de Investigación, como fue el caso de un trabajo dirigido por L. de Romero Brest cuyas publicaciones (tres informes) constan en la memoria '73.

De esta información en general podemos desagregar que los libros mencionados son posibles de agrupar en dos categorías principales. Por un lado, encontramos aquellos editados por los investigadores sin ninguna relación con investigaciones, ni con el CICE o el ITDT en general, y que nos conducen a invitaciones realizadas por instituciones externas para que escribiesen sobre temáticas puntuales. Por otra parte, encontramos dos títulos- Bravo y Barrenechea- editados por Paidós, con quien el CICE declara tener un convenio (Memoria CICE '68) para la creación de la “Biblioteca de Ciencias de la Educación” mediante la publicación de sus investigaciones. Las obras de la “Biblioteca” están explicitadas en un plan de publicaciones, señalado en dicha memoria, de los cuales no se pudo constatar la concretización de ninguna, más allá de las ya mencionadas.

La vinculación entre este sello y el centro no es casual. La relevancia de Paidós en el mundo editorial argentino ha sido señalada en el capítulo II, especialmente en alusión a la modernización de las temáticas y autores que acompañaron la transformación de las ciencias sociales. Precisamente Berstein, investigador en Jefe del CICE en las memorias 67 y 68, fue uno de los fundadores de la editorial y L. de Romero Brest, junto con su esposo Enrique Romero Brest (h), estuvieron al frente de las colecciones de Educación desde la consolidación de la misma (Blanco, 2006). No obstante, la empresa más significativa al respecto fue la “Biblioteca del educador contemporáneo”, una extensa colección de obras (dentro de las cuales se encuentran las de Bravo y Barrenechea) de diferentes temáticas educativas y con un amplio espectro de autores que dirigieron en conjunto Berstein y L. de Romero Brest.

Retomando el cuadro “Publicaciones”, encontramos que los artículos en Revistas y publicaciones internacionales refieren a temáticas generales en las que los investigadores participan en calidad de “especialistas a ser consultados” pero no se trata de publicaciones de “resultados de investigación”, desde una mirada del artículo como “publicación científica” o *paper*. Por el contrario, si miramos las memorias de los años subsiguientes al período de nuestra investigación -especialmente 1974 y 1975-, podremos observar la existencia de artículos que se recortan sobre el tema de alguna investigación y también “Reseñas de libros” (CICE. Memoria ITDT, '74 y '75).

Por otro lado, encontramos publicaciones elaboradas para cursos ofrecidos por el instituto, pero también para capacitaciones que se dan por contrato y que en las memorias figuran como “Cuadernos técnicos” tal como es el caso de la Capacitación de censistas en el año 1970 por intermedio de un contrato con la CONADE que por esos años tenía al INDEC bajo su órbita (Memoria CICE '73).

No obstante, para poder establecer una real conexión con las investigaciones hay que atender a los Documentos de trabajos, los Trabajos internos y los Informes de investigación. Los avances de investigación se presentan bajo la forma de documentos de trabajo o trabajos internos, en ambos casos editados por la editorial del ITDT. Para diferenciar uno de otros inferimos que los documentos de trabajo alcanzaron una distribución por fuera del CICE y del instituto, que se evidencia por la presencia de ejemplares en reservorios tales como la Biblioteca del Maestro o la Biblioteca del Congreso de la Nación. Estos son los formatos más frecuentes a la hora de presentar las temáticas y los avances de las investigaciones. Sin embargo, encontramos que los “Informes de Investigación” son la forma en que se presenta la investigación acabada- en todos los casos mencionados son investigaciones dirigidas por L. de Romero Brest- y que, al mismo tiempo, son investigaciones por contrato o solicitadas por instituciones externas. Encontramos, por un lado, el trabajo sobre el sector educación del MML de la Fundación Bariloche y, por otro, la investigación sobre las posibilidades de implementación de actividades educativas permanentes en la provincia de Buenos Aires realizada por un contrato con el CFI.

En estos casos la presentación como Informe denota el cumplimiento de un compromiso asumido con otra institución. Una investigación que no es propia, sino que pertenece a otra institución que la solicitó y/o financió. En estos casos, la información no le pertenece al investigador o grupo y es por ello que se debe “entregar” materialmente a quien la encargó y de ahí el formato del informe final, que luego puede o no transformarse en una publicación de la institución financiaste. Es importante aclarar esto porque es diferente en el caso de aquellos grupos que consiguen financiamiento -subsidio, becas, etc.- para llevar adelante una investigación cuya temática está delimitada y decidida por el propio grupo. Por el contrario, los contratos o los convenios sugieren que el tema, el problema de investigación, está delimitado por esa institución externa y no por el propio grupo.

Pero la vinculación entre el CICE y los organismos internacionales o no gubernamentales no sólo se articula alrededor de las investigaciones “conjuntas”, sino, también, podemos vislumbrar un nuevo vínculo, propio y característico del período: la participación de los investigadores en Reuniones y/o Seminarios internacionales y las actividades de “consultorías”. Por alguna razón, que no se puede inferir de las fuentes consultadas, no se describen en las memorias participaciones en reuniones internacionales o actividades de consultoría hasta 1971, momento en el cual las memorias comienzan a hacerse más extensas.

Pero, no obstante, ello no nos permite afirmar que los investigadores no participaron en actividades semejantes en los años anteriores. Es por ello que, tal como está expuesto en el cuadro n° 8 (ver en Anexo Cuadros), el análisis correspondiente se realiza sobre las memorias '71, '72 y '73 compiladas en las Memorias del Instituto Di Tella.

El cuadro nos permite señalar, con mayor fuerza, la vinculación existente entre el CICE y organismos internaciones, principalmente sobre dos de ellos: CLACSO, en menor medida, y Unesco, en sus diferentes oficinas. Estas dos instituciones están ligadas cada una a un importante miembro del CICE.

Por el lado de CLACSO la relación se establece con Ana María Babini quien fue coordinadora de la comisión de educación y, como ya señalamos, introdujo en el CICE una investigación desarrollada desde CLACSO titulada “Educación y Villa miseria”, la cual mencionamos cuando analizamos las investigaciones.

La vinculación entre la investigadora y la institución se remonta a su primera inserción en el campo de la mano de la Sociología. Babini perteneció al grupo de graduados que se formaron bajo el impulso dado por Germani a la investigación sociológica y que traspasó a las Ciencias de la Educación desde la Sociología de la Educación. Retomando el análisis, es importante señalar que CLACSO fue fundado y dirigido, en sus comienzos, por importantes exponentes de la sociología argentina (y latinoamericana) y, al mismo tiempo, docentes e investigadores de la UBA y del Instituto Di Tella¹⁹ como es el caso de Gino Germani, Enrique Oteiza, Raúl Prebisch y Jorge Garciarena, entre otros.

Para orientar su trabajo, CLACSO, se organizó en función de centros asociados en América Latina y el Caribe y, paralelamente, sus investigadores se nuclearon en comisiones de trabajo por temáticas, hecho por el cual Babini fue coordinadora de la comisión educación. Si bien dentro del Di Tella fue el CIS el centro asociado a CLACSO, el CICE mantuvo una importante relación más allá del vínculo con Babini.

Por otra parte, la relación con Unesco estuvo auspiciada por la figura de Gilda L. de Romero Brest. La vinculación entre la investigadora y la institución, en un primer momento, no está debidamente clarificada pero es probable que se deba a la figura de Juan Matovani, quien fue su mentor y estuvo relacionado a Unesco desde sus primeros orígenes como Oficina Internacional de Educación. De hecho, fue quien promovió la incorporación de la Argentina como miembro de la misma, tal como señalamos cuando hablamos de él en el capítulo I.

No obstante, es necesario destacar que L. de Romero Brest es señalada como “experta” de Unesco en diferentes oportunidades²⁰. De hecho, fue gobernadora del *Institute for Education* con sede en Hamburgo, un instituto de Unesco dedicado especialmente a la educación permanente o “lifelong education”, uno de los temas centrales en las investigaciones que la investigadora dirigió en el CICE.

Retomando la información del cuadro “consultorías” hay un considerable número (para ser que se trata de las memorias de 3 años solamente) de participaciones en seminarios de Unesco, tanto en el *IPE* como en el *Institute for Education*, cuyos trabajos constan en los respectivos Informes -editados por las instituciones-, y sobre lo que volveremos más adelante en el caso de alguno de ellos. Allí se puede observar que L. De Romero Brest, y por ende el CICE, son los únicos participantes de Argentina en dichas actividades lo cual refuerza aún más la importancia del centro en el contexto y en el campo de las ciencias de la educación en particular.

Asimismo, las investigaciones financiadas por Unesco, en su mayoría dirigidas por Gilda, también dan cuenta de esta conexión, que se refuerza aún más por la cantidad de vínculos que existentes entre otros centros del Di Tella y la organización. No obstante, destacamos que, en el caso del CICE, la vinculación primigenia se encuentra en la figura de L. de Romero Brest, cuestión que también se destaca en una de las entrevistas²¹, por ser quien facilitó la radicación de investigaciones y proyectos financiados por Unesco en este instituto.

Intelectuales y expertos en Ciencias de la Educación: el pasaje

Hasta aquí hemos delimitado la matriz que se construye alrededor del CICE y de las investigaciones que allí se radican, pero, fundamentalmente, de los vínculos que se establecen con todo tipo de instituciones y organismos, que le permitieron llevar adelante, no sólo las tareas de investigación, sino también, las de docencia, la formación de graduados, la publicaciones, las consultorías, entre otras.

Ahora nos centraremos en delimitar la especificidad que adquiere la figura del experto, que se construye desde las ciencias de la educación y, más específicamente, desde el CICE para comprender, por un lado, las características que adquiere pero también cómo se constituye el pasaje del “intelectual” al “experto”.

En primer lugar, buscamos remarcar la importancia que adquiere el hecho de que este grupo de docentes se haya organizado como “centro de investigación” y, más específicamente, lo hayan hecho al interior del ITDT. Como señalamos, el perfil del investigador no estaba aun suficientemente desarrollado al interior de la carrera de ciencias de la educación en la UBA y, a diferencia de otras disciplinas sociales, existía un incipiente proyecto de instituto de investigación que todavía no había alcanzado organicidad ni contaba con una trayectoria desde la pudiera haberse arraigado el CICE.

Rearmar los equipos de cátedra como equipos de investigación fue un desafío para el centro y sus integrantes que hasta el momento sólo habían trabajado bajo el marco que ofrecía la universidad pública, con la docencia como tarea primigenia, y que aún, en su época de oro, no había producido los suficientes antecedentes para encaminar la tarea específica de un centro de investigación. Es por ello que, para la configuración del CICE, es importante el marco que

ofrece el ITDT el cual le permite extrapolar formas de organización, tareas y vínculos con otras organizaciones para su propio desarrollo.

De esta manera, el perfil que se va desarrollando dentro del CICE es el de *investigador* que, al mismo tiempo que se configura, va gestando las condiciones para la formación de nuevas generaciones portadoras de esa impronta y para lo cual se organiza una estructura -con mayor o menor nivel de explicitación- de formación de recursos humanos. Para ello se delimitan categorías de investigadores como vimos en el cuadro n°4 incluyendo la categoría “asistente de investigación”. Los mismos, no sólo participaban en las investigaciones, sino, además, se fueron incorporando en algunas publicaciones y, principalmente, varios de ellos tuvieron la posibilidad de cursar estudios de posgrado en el exterior y alcanzar el grado de Doctorado a través de las distintas becas (cuadro 6).

Por otra parte, estos investigadores y los equipos de investigación en general, complementan la tarea desde la docencia y la extensión (anexos 1 y 2), lo cual les permitió estrechar vínculos con otras instituciones, empresas, organizaciones y ampliar su campo de incumbencias. De esta manera, los investigadores, también dan cursos de perfeccionamiento y/o posgrado, en relación a sus temas de investigación, realizan proyectos, asesoramiento técnico, entre otras actividades que no necesariamente se relacionan con lo que hoy comprendemos como tarea de un investigador.

No obstante, la vinculación con organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales o internacionales, retroalimentaron este perfil y lo fueron consolidando. Así podemos ver que, con el sustento o financiamiento directo de estos organismos, se realizaron investigaciones, actividades académicas, formación de recursos humanos, etc.

El perfil del investigador adquirió un plus. Se volvió un personaje a ser consultado o contratado para diseñar y llevar adelante proyectos, opinar sobre cuestiones relativas a la temática educativa general, pero fundamentalmente, sobre aquellas en las que está especializado.

Si retomamos el análisis del cuadro “investigaciones”, podemos ver que aquellas financiadas por organismos internacionales o gubernamentales son, fundamentalmente, diagnósticos de situación, elaboración de modelos conceptuales, estudios exploratorios, es decir, trabajos que apuntan al análisis de la realidad pero también a la intervención en ella desde diferentes aproximaciones.

Pero, sin duda, donde más claramente se muestran las acciones que ilustran la figura del experto es en el cuadro “Consultorías”. Encontramos diferentes tipos de actividades comprendidas en dicho cuadro pero, aquellas más significativas, son las que nos remiten a actividades de consultorías y a participaciones en “reuniones de expertos”. En estas últimas, como el propio título nos indica, los miembros del CICE eran invitados a participar en reuniones donde se requerían sus opiniones o contribuciones sobre alguna temática en particular. En este

caso, Unesco aparece como un núcleo de articulación entre el CICE y la definición de este nuevo perfil, por lo que amerita analizar algunos ejemplos paradigmáticos de estas reuniones y que constan en dicho cuadro.

La primera de ellas se denomina “*Meeting of Experts*” (Ver Anexo 6) y así figura en la publicación que compila los trabajos presentados y las conclusiones a las que se arribaron (Smart, 1972). La lista de participantes nos muestra que Babini, la investigadora del CICE que participó, forma parte de un grupo de especialistas provenientes de distintas partes del mundo que trabajan en universidades, organizaciones de salud, fundaciones, centros de investigación y la propia UNICEF. Según el prefacio de la publicación los resultados se publicaron buscando “arrojar luz” sobre el problema de la desnutrición y su impacto en la educación, para que los muchos países que la sufren puedan encontrar soluciones que alivien la situación. Por lo tanto, los expertos invitados a participar, deben ser capaces de aportar a esas cuestiones, ser idóneos y realizar contribuciones adecuadas al problema.

Este tipo de reuniones, seminarios o conferencias internacionales se realizaban -y se realizan- sobre una gran variedad de temas y problemáticas, más allá del campo educativo. Podemos ver, volviendo al cuadro, que año a año ciertos investigadores del CICE participan en algunas de estas actividades relacionadas a sus campos de acción. Es decir, son consultados u invitados a opinar en calidad de especialistas en algún campo temático en relación a lo educativo.

Así como en el caso de Babini vemos también, en L. de Romero Brest, un importante número de participaciones en este tipo de actividades. Tomamos aquí el caso de la reunión de Unesco de 1971²² para la cual se llamó a un “grupo consultivo”, dentro del cual se encontraba la directora del CICE. Un grupo consultivo se conforma con la intención de asesorar, opinar, y contribuir con la elaboración de proyectos, políticas, y, en este caso en particular, para “estudiar la manera de mejorar el planeamiento y el desarrollo integrados de los planes de estudio en los Estados Miembros de la Unesco” (Unesco, 1973:3). Como parte miembro, y representando argentina, se inscribió el trabajo que presentó la investigadora, titulado “*Contribuciones de la antropología educativa y de la sociolingüística a la educación: comentario de un especialista en planeamiento de la educación*” (Ver Anexo 7).

Finalmente, analizaremos una conferencia del Instituto de Educación de Hamburgo²³ a la que fue invitada la investigadora Agudo (Ver Anexo 8), la cual no consta en las memorias, tal vez, por tratarse de una reunión del año 1969 cuando todavía esta información no se incluía en las mismas. Celia Agudo participó junto con otros trece investigadores educacionales, educadores y administradores de la educación de ocho países diferentes, donde discutieron los problemas de la enseñanza de la lengua madre a partir de reportes realizados por diferentes países a los que Unesco le hizo llegar la solicitud.

Aquí podemos ver, nuevamente, la intervención en calidad de autoridad en la materia, de especialista, de “experto”. Ese plus que mencionamos anteriormente, aquello que excede la práctica de lo que llamamos un “investigador” y que lo vincula con organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, en investigaciones, asesorías, consultorías, etc., es lo que constituye, en nuestro caso, la figura del experto en educación.

Así como, en el capítulo I, cuando hablamos del intelectual en educación lo definimos como un *intelectual/funcionario*, en este contexto, cuando hablamos del experto, percibimos un pasaje que se mueve entre el *investigador/experto* y el *experto/investigador*. En tanto *investigador/experto* legitima, ante los organismos internacionales que lo convocan, su autoridad y la del centro al que representa. En tanto *experto/investigador* trae de los organismos por los cuales ha sido convocado, una valía que lo posiciona a él y al centro al que pertenece. Es por ello que, en parte, describir el perfil del experto es también describir la delimitación del perfil del “investigador formado”. Decimos en parte porque también es describir ese “plus” que señalamos.

Sin duda, el CICE fue el ámbito por excelencia para la configuración de la figura del “investigador formado” en educación, pero no podemos afirmar que todos ellos van a asumir o se van a investir bajo la figura del experto. Del universo de investigadores del CICE sólo una parte de los “investigadores formados” participan de estas actividades, de la misma manera que se vinculan con estas instituciones o incluso realizan actividades financiadas. L. de Romero Brest, Babini, Agudo, Barrenechea, son quienes desarrollan, más claramente, el perfil del experto en educación y lo mantendrán a lo largo del tiempo complementándolo con otras actividades e intervenciones que irán complejizando esta figura.

¹ Para una análisis en profundidad de dichos centros y su tarea en la definición de la vanguardia cultural de esos años ver King, J (1985) **El Di Tella y el desarrollo cultural argentino en la década del '60**. Ediciones de Arte Gaglione. Buenos Aires.

² La fundación estará presidida por la viuda de Torcuato Di Tella, María Robiola de Di Tella y su vicepresidente será Guido Di Tella, quien realmente será quien se ocupará de la conducción de la misma al punto de firmar junto con el Director del Instituto las memorias del mismo. Dentro del consejo directivo se encontraban Torcuato Di Tella (h) y otros miembros del directorio de SIAM como Guido Clutterbuck, Torcuato Sozio y Mario Robiola (Memoria ITDT 1960-1962; Neiburg y Plotkin, 2003)

³ En las memorias no constan los años en que se sancionaron dichos decretos. Asimismo, relevados los Anales de Legislación Argentina entre los años 1958 y 1962 los mismos no pudieron ser localizados.

⁴ Con una formación de grado en Ingeniería aeronáutica entabló relación con los hermanos Di Tella mientras cursaba estudios de postgrado en la Universidad de Columbia, Estados Unidos. Fue el primer director del ITDT y también miembro fundador de otras instituciones que surgieron en estos años y que abordaremos más adelante como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Fundación Bariloche. Como investigador se especializó en la relación entre ciencia, tecnología y política. Cabe aclarar que también fue Investigador principal del CICE donde dirigió importantes investigaciones.

⁵ La Fundación Rockefeller fue creada en 1913 por John D. Rockefeller con el objetivo de promover el bienestar general de la humanidad. Sus acciones están orientadas fundamentalmente a la promoción de la salud en sus diversos abordajes. En este sentido desde la fundación se promovieron proyectos destinados al mejoramiento de la salud primero al interior de los EE.UU y luego globalmente y también al otorgamiento de becas para investigadores del área. Además de sus oficinas en Nueva York la Fundación

Rockefeller está establecida en Asia y África. Los objetivos y misiones de la Fundación Ford fueron desarrollados en la nota 22 del capítulo II.

⁶ Para una descripción de este proceso consultar DI TELLA, G. (1972) "Presentación: La crisis del Instituto Torcuato Di Tella 1970-1972" en **Memoria 1970-1972**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires

⁷ Entrevista con Silvia Brusilovsky 6 de Julio del 2012. El texto completo consta en el Anexo.

⁸ Aquí es necesario hacer una salvedad. El cargo de Directora del CICE no lo ocupa solamente por una cuestión de "transposición" sino porque el mismo fue su proyecto. Ella consiguió los fondos y fue quién generó la posibilidad de asociarse al Di Tella. Es fundamental comprender que el CICE fue motorizado y se mantuvo a lo largo de los años por la gestión de la Sra. De Romero Brest. Asimismo vale aclarar que Gilda estaba casada con Enrique Romero Brest, importante figura del campo de la Educación Física y hermano de Jorge Romero Brest, el Director del Centro de Arte del ITDT y principal impulsor de ese proyecto.

⁹ Las áreas y sus respectivos campos de acción son: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA: estudio del sistema educativo tomado a la escuela como unidad de enseñanza. Temas: Éxito-fracaso escolar; orientación educacional y vocacional; Recursos técnicos para la enseñanza; enseñanza de las matemáticas, lengua e inglés y PLANEAMIENTO Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN: para una sociedad en proceso de cambio hacia el desarrollo y la modernización. Enfoque "macro" para el estudio del Sist. Educativo como estructura unitaria desde diferentes perspectivas: política, sociológica, psico-sociológica, económica, demográfica (Memoria 1967, op.cit).

¹⁰ Entrevista S. Brusilovsky op.cit.

¹¹ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Dicha institución se creó en el año 1967 por iniciativa de UNESCO con el objetivo de reunir centros de investigación y posgrado en Ciencias Sociales de toda Latinoamérica para promover y desarrollar la investigación y la enseñanza de dichas disciplinas.

¹² El Club de Roma nace en 1968 por iniciativa del empresario italiano Aurelio Peccei y el científico escocés Alexander King, con el objeto de reflexionar sobre el concepto entonces imperante de crecimiento económico entendido como panacea de los males sociales. Es así como, personalidades de las diversas áreas de acción, provenientes de distintos países del mundo, comienzan a reunirse para reflexionar y discutir acerca del posible impacto del crecimiento infinito en el medioambiente y del futuro de la humanidad. Había -entre ellos- científicos, intelectuales, empresarios, políticos, humanistas y miembros de las Casas Reales en <http://www.clubderoma.org.ar/es/quienes-somos/nuestra-historia.html>.

¹³ En 1970, el Club de Roma decide encargar a un grupo de investigadores del Massachusetts Institute of Technology la realización de un estudio sobre las tendencias y los problemas económicos que amenazaban a la sociedad global. El estudio, del que participaron 17 expertos, bajo la dirección de Donnatella y Dennis Meadows, se realizó utilizando la técnica de dinámica de sistemas más avanzada del momento: el World. Los resultados se dieron a conocer, en marzo de 1972, bajo el título de "Los Límites del Crecimiento". El informe y sus conclusiones tuvieron un impacto sin precedentes que señaló en gran medida el viraje conceptual de la década de los 70 y un notable giro copernicano del pensamiento en materia ambiental. En op.cit.

¹⁴ Carlos A. Mallmann, Jorge A. Sábato, Fidel Alsina, Francisco Morey Terry, Juan G. Roederer, Ricardo P. Platzeck y Alberto González Domínguez, y de empresarios como Arturo Mallmann, Guillermo Linck, Cecilio Madanes, William Reynal, Teodosio Brea, Eduardo Braun Cantilo y José Azulay en http://www.fundacionbariloche.org.ar/fundacion_historia.html.

¹⁵ Cabe destacar que de este proyecto nace la reconocida Camerata Bariloche.

¹⁶ Herrera y otros. (1976) *Catastrophe or New Society? A Latin American world model*. IDRC, Ottawa Canadá. Otras versiones son la "edición japonesa de 1976, Tokio; edición francesa de Press Universitarie de France, 1976; Edición Alemana " Grenzen des Elends Das Bariloche- Modell", Ed. S. Fischer, Frankfurt, 1977" (Herrera y otros, 2004: 12).

¹⁷ Silvia Brusilovsky, op. Cit.

¹⁸ María Teresa Sirvent, Op.cit.

¹⁹ Es importante destacar que el documento que permitió la constitución de CLACSO fue redactado durante el Congreso de Sociología comparada de 1964 que tuvo como sede el Instituto Di Tella y fue auspiciado por el Consejo Internacional de Ciencias Sociales y la Unesco. En página de internet <http://www.clacso.org.ar/institucional/1b.php?idioma=esp>

²⁰ Esto lo podemos encontrar tanto en las memorias del Centro como en la semblanza realizada por Celia Agudo a propósito de su fallecimiento y publicada en el Boletín de la Academia Nacional de Educación. N° 64 marzo 2006.

²¹ SB, op.cit

²² La contribución de la antropología educativa y de la sociolingüística al desarrollo de la educación, 21-25 de junio de 1971, Unesco, París.

²³ Mother-Tongue teaching, UIE, Hamburgo, Diciembre de 1969.

Consideraciones finales

De lo analizado en los capítulos precedentes no cabe duda que el CICE se reveló como un objeto informador clave para reconstruir los cambios de las ciencias de la educación en el marco general de las ciencias sociales y, fundamentalmente, para identificar un nuevo perfil en el oficio del investigador que, al tiempo que se *aggiorna* a las exigencias de los nuevos paradigmas científicos, mantiene elementos de continuidad con etapas previas.

La elección de esta institución no fue casual. La misma emergió, en el centro de los cambios sociopolíticos de la década del '60, como una institución extra-universitaria guardiana y promotora de cambios. Este rol fue posible de reconstruir pues, más allá del quiebre institucional que produjo la intervención militar al interior de la UBA, por el CICE logró fluir el potencial modernizador que ya se venía desarrollando al interior de la carrera de ciencias de la educación, en cuanto a lo disciplinar y que se materializó en la delimitación el oficio del investigador.

Para dar cuenta de estas transformaciones reconstruimos la trayectoria de tres figuras- Joaquín V. González, Víctor Mercante y Juan Mantovani- que tuvieron una relación directa con la construcción de las Ciencias de la Educación como disciplina académica. La descripción y el análisis de estos tres casos, tuvo la intención de delinear el papel que cumplían dichos intelectuales, dentro de un determinado ámbito de conocimiento y en un determinado tiempo histórico, entendiendo que los mismos no sólo se legitimaron desde lo discursivo sino, fundamentalmente, desde su práctica y por la mirada de otros actores. En ese sentido, fue fundamental indagar sus trayectorias por los diferentes ámbitos -el político y el intelectual- para así captar las características que los investían como tales.

Los tres fueron destacados “intelectuales”, académicos de renombre con presencia y protagonismo en la Universidad, especialmente en las carreras de Pedagogía y/o Ciencias de la Educación. Tuvieron una importante tarea de producción académica, fueron constructores de saber, cada uno desde diversas miradas y marcos teóricos. Pero además, todos ellos desempeñaron diversos cargos políticos dentro de la rama educativa e hicieron carrera como tal. Por lo tanto, pudimos observar que, no sólo produjeron aportes al campo educativo al tiempo que participaron en el campo académico y cultural en general, sino, fundamentalmente, que aquello acompañó su condición de “funcionario político”. En síntesis, por su doble pertenencia y por su destacada tarea en ambos campos fue central definirlos como “intelectuales/funcionarios”.

Es de destacar el rol que cumplieron como constructores de saber, lo cual nos permitió definirlos como investigadores, teniendo en cuenta las diferencias de contextos o climas de época, bajo otras reglas científicas. Todos ellos llevaron adelante- desde sus enfoques teóricos- trabajos, estudios, investigaciones que en muchos casos se volvieron obras de consultas para generaciones

de pedagogos. Más allá de su participación en el ámbito político, en los tres intelectuales analizados, detectamos que los pilares de su “autoridad” se construyeron y reforzaron en el ámbito académico, al igual que afirmamos para el caso del experto.

El experto no abandonó muchas de las premisas que construyeron al intelectual. Se trató, por tanto, de una redefinición, de una nueva construcción pero no de un corte con lo anterior. Por ejemplo la tarea de funcionario se redefinió en la figura del técnico -aunque un análisis de esta cuestión excede los límites de este trabajo. Pero, al mismo tiempo, se fortaleció la labor académica al tiempo que se complejizó e involucró nuevas tareas. En el pasaje, lo que no se perdió, por lo menos en este primer momento, es el componente académico del “intelectual”.

Por ello afirmamos que la transformación que aludimos, no se trató simplemente de la desarticulación del perfil del intelectual/funcionario y su reemplazo por uno nuevo, el del experto/investigador o investigador/experto. Estas características centrales se mantuvieron, al tiempo que el experto adquirió una legitimidad basada en sus nuevos roles.

En un nuevo clima de época el experto emerge como una figura que ya no se vincula directamente con los organismos de gobierno, ni asume directamente cargos dentro de ellos, sino, por el contrario, que se vincula, precisamente por su experticia, con todo un universo de organismos, nacionales e internacionales, que se dedican al estudio, el diagnóstico y la elaboración de programas y propuestas para ayudar a los gobiernos a alcanzar determinadas metas, a ingresar en programas de mejoras, etc. En síntesis, se trata de una nueva forma de relación entre los investigadores, el conocimiento –y la producción de conocimiento- el poder político y, ahora también, una cantidad de agencias intermediadoras que son para las cuales trabajan los expertos.

No obstante, volvemos a remarcar que dicho experto, al igual que el intelectual/funcionario, se constituye y se valida en lo académico. Sus credenciales y experticia son otorgadas por las instituciones académicas y desde ellas emergerá su impronta y, allí también, desempeñaran su experticia. Por su parte, los expertos que aquí mencionamos fueron, mientras la coyuntura política lo permitió, en primer lugar docentes universitarios, con un fuerte compromiso en la formación de los nuevos profesionales. Es por ello que, en las trayectorias que reconstruimos, pudimos detectar algunas cuestiones anticipatorias, algunas señales de este pasaje, que nos marcan los quiebres que se producen en el oficio del investigador. Para ello, señalamos a Mantovani como figura de transición, tanto por su labor en particular como por el camino que trazó hacia la modernización de las ciencias de la educación. Mantovani fue un pionero en la vinculación con los organismos internacionales, desde su papel como funcionario político, estableciendo los primeros vínculos entre nuestro país y la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, que posteriormente fue una dependencia de Unesco. Pero también rescatamos la especial significación que adquirió el que, aunque fue el principal exponente del espiritualismo pedagógico argentino, haya sido, como director del Departamento de Pedagogía de la UBA, quién

creó las condiciones para la creación de la carrera de Ciencias de la Educación – que, al mismo tiempo, desarticuló a la carrera de Pedagogía- y marcó el camino para las transformaciones que analizamos en el capítulo II de esta tesis. Pero, fundamentalmente, destacamos el rol que cumplió en la formación de un grupo de docentes quienes fueron los encargados de llevar adelante la modernización de las ciencias de la educación, entre ellos su principal discípula, Gilda L. de Romero Brest, fundadora, directora y principal artífice del CICE.

Si bien podemos afirmar que esta disciplina tuvo una modernización más tardía, respecto de, por ejemplo, la sociología, considerada “el” modelo de ciencia social de la época, numerosos elementos dan cuenta de estas anticipaciones. Respecto de lo disciplinar debemos remarcar la centralidad que tuvieron los cambios que se introdujeron en su orientación, principalmente la transformación de la carrera de Pedagogía en Ciencias de la Educación y la penetración de corrientes teóricas de vanguardia así como su proximidad con la Sociología, carrera que nació con la impronta modernizadora. Al mismo tiempo, la relevancia adquirida por la educación en el contexto desarrollista la convirtió en una disciplina clave para la formación de técnicos y especialistas que aportaron a la planificación de programas y proyectos para el sector. Es preciso subrayar en este punto la importancia que tuvieron los organismos internacionales como elaboradores de recomendaciones y programas -destinados especialmente a los países en vías de desarrollo- para lo cual contaban con la colaboración de especialistas de las diferentes disciplinas, entre ellos, algunos docentes y jóvenes graduados de la carrera.

Todas estas transformaciones contribuyeron a la constitución de una masa crítica de docentes, potenciales investigadores, con la capacidad para llevar adelante proyectos de diversa índole.

Sin duda, todo ello no hubiese sido posible sólo por la renovación de ese campo específico. Fundamentalmente, se pudo llevar adelante, por la puesta en marcha de todo un proceso de renovación que envolvió a la Universidad y que se vivió más claramente en la UBA. La interrupción de este proceso luego de la intervención perpetrada por el gobierno de facto del General Onganía, impulsó a las ciencias de la educación para que ese potencial continuara desarrollándose fuera de los muros universitarios. Es por lo tanto que afirmamos que el CICE se constituyó como guardián de ese proceso previo.

Debemos advertir no obstante que, al interior de la carrera, no existía una posición unánime frente al proceso modernizador y las transformaciones que se estaban introduciendo. Por lo cual, suponemos que, tal vez por eso, la consolidación del grupo de docentes como investigadores no se realizó completamente hasta la conformación del CICE y que, al mismo tiempo, aún en su interior no generó un único modelo de “investigador” dando lugar a un proceso con características propias.

Fue consecuencia de la tardía modernización de las ciencias de la educación que, al momento de la renuncia, los docentes de la carrera encontraron una institución ya conformada,

como fue el caso del ITDT, que contaba con varios años de trabajo por fuera de la Universidad y no, precisamente, por estar en conflicto con ella. Por el contrario, “el Di Tella” presentaba un modelo de configuración diferente pero en línea con el trabajo universitario, que intentaba mantenerse alejado de los avatares políticos. Esta concepción fue inédita en nuestro país ya que otras instituciones extra-universitarias, como el CLES, habían sido creadas en momentos de conflictividad entre el ámbito intelectual universitario y el poder político. Conflicto que solía darse, casi siempre de la misma manera, con el desplazamiento de los docentes e intelectuales del espacio y la generación de nuevas instituciones donde “refugiarse”. En el contexto de creación del ITDT no estamos frente a un conflicto de este tipo y, por el contrario, los investigadores del instituto eran también docentes universitarios de carreras como Sociología o Economía -de reciente creación en la UBA- lo cual permitió generar una retroalimentación entre ambos espacios académicos.

El CICE se constituyó desde otro contexto. Alejados del espacio universitario, el ITDT fue el modelo que inspiró su configuración, tanto en los aspectos organizacionales como en los parámetros para la producción científica. Centros como el CIE o el CIS eran un formato que aspiraba a la excelencia, con amplio reconocimiento en el mundo académico y, por consiguiente, a imitar por otros similares. Contaban con profesionales destacados -con doctorados de universidades extranjeras- becarios -de distintas organizaciones nacionales e internacionales-, y habían creado un conjunto de relaciones interinstitucionales que señalaban claramente el nuevo paradigma de las ciencias sociales.

La reconstrucción que realizamos de las tareas del CICE, y de los diferentes grupos, nos permite identificar cómo se fue consolidando en la práctica este nuevo modelo. Allí se vislumbra otro elemento fundamental -presente en el modelo del “Di Tella”- que colaboró a construir esta trama: los organismos internacionales como financiadores y promotores de investigaciones, proyectos de intervención y reuniones internacionales, en las que participan activamente los miembros del centro. Es por ello que afirmamos que *el experto* se configura desde el fortalecimiento de la figura del investigador pero ahora desde un perfil *modernizado*.

Asimismo detectamos, que no todos los “grupos” de investigación, e inclusive no todos los investigadores, y las actividades o tareas realizadas, adquirieron el mismo peso y la misma visibilidad en la delimitación de este perfil. También remarcamos que sólo algunos de ellos participaron, con más densidad, en las tareas que podríamos definir como “aquellas que realizan los expertos”.

Más allá de las excepciones planteadas, nada invalida el papel vital que desempeñó el CICE como espacio de desarrollo científico y de formación académica y, fundamentalmente, en la emergencia de lo que denominamos el experto/investigador o investigador/experto. Tal vez, sin la intervención de las Universidades, el CICE se hubiese conformado al interior de la propia UBA, o tal vez no, ya que se hubiera enfrentado a los antagonismos, críticas y conflictos que existían entre

los diferentes perfiles académicos de los docentes de la carrera. Pero, principalmente, podemos suponer que si el ITDT no hubiese existido la intervención de las Universidades hubiese postergado la modernización de las ciencias de la educación y la evolución de todo el corpus de investigaciones que se generaron en el CICE.

Ni la figura del experto, ni las intervenciones y aportes que realizaron al campo de las ciencias de la educación en nuestro país, podrían haberse llevado adelante y, tampoco, y he aquí lo más significativo, se podría haber formado a toda una generación de educadores que se ocuparon de transmitir el legado que inspiraron algunas de sus figuras más relevantes como fue el caso de Gilda L. de Romero Brest.

Su papel como directora del CICE marcó el pulso de lo que será el pasaje hacia la figura de investigador/experto o experto/investigador. Si bien acabamos de remarcar que no todos los investigadores o grupos establecidos en su interior fueron delimitando este perfil de la misma manera, sí estamos en condiciones de afirmar que aquellos que se encontraban bajo la órbita de esta experta-investigadora son quienes dieron lugar a este pasaje, quiénes delinearon este nuevo perfil.

Dentro del CICE, L. Romero Brest, fue directora de importantes investigaciones financiadas por organismos internacionales, gubernamentales nacionales o por fundaciones con misiones científicas. Muchos de los investigadores de su equipo realizaron estudios de Maestría y Doctorado, en prestigiosas universidades del exterior, para lo cual contaron con su ayuda. Destacamos que fue consultora, experta de Unesco y también tuvo vinculación con CLACSO. Realizó una importante labor editorial, al interior y al exterior del CICE –donde dirigió colecciones de la Editorial Paidós-, y, al mismo tiempo, dictó seminarios para graduados y cursos de perfeccionamiento, retomando la tarea docente que se había diluido con la renuncia a la UBA.

Si bien ella, como otros de los investigadores principales, no regresó a la universidad en el año 1973, el perfil que se delimita desde el CICE penetra allí a través de sus discípulos quiénes sí lo hacen y, para cuando finalmente retorna -con la recuperación democrática y la normalización universitaria post 1983- el mismo está consolidado y expandido. Aunque desde 1973 el CICE pierde, sistemáticamente, recursos humanos y materiales, el esfuerzo por mantenerlo activo –hasta 1990 en el marco del ITDT y luego como centro independiente hasta el año 2000- siempre bajo la dirección de L. de Romero Brest, le otorga a este el cariz de proyecto personal con el cual adquirió un fuerte compromiso.

Todo esto hace de ella una experta/investigadora o tal vez una investigadora/experta, ya que conjuga ambos perfiles muy claramente. Por un lado su participación como experta en los organismos internacionales se convalidó por su trayectoria en el mundo académico y por las temáticas de sus investigaciones. Por otro, varias de las investigaciones dirigidas al interior del CICE, son “encargadas” por diferentes organismos (públicos y privados, nacionales e internacionales) precisamente por su calidad de experta en el campo. Su labor abrió un camino

que fue transitado por sus discípulos e imitado como un modelo, un perfil a destacar, y a cuya delimitación estuvo abocado este trabajo.

Con todo, en este momento histórico, tanto los intelectuales como los expertos nacen y se consolidan en el ámbito académico y desde allí desarrollan su perfil enmarcado por un contexto de fortalecimiento de las ciencias sociales y de emergencia de las ciencias de la educación como disciplina fundamental para llevar adelante los cambios y transformaciones requeridos para el desarrollo social y económico.

Asimismo, y como cierre de nuestro trabajo, debemos señalar que, el experto que aquí hemos delineado se constituyó, en una figura anticipatoria de otra, producto un momento histórico diferente: el experto de los '90. En ese otro momento el foco se corrió de lo académico –aunque no desapareció– y se localizó, fundamentalmente, en los organismos internacionales de crédito. El trabajo de este experto pivotea entre aquellos y los gobiernos de los países que utilizan su ayuda, fundamentalmente al interior de los ámbitos ministeriales. Así es posible encontrar expertos en unos y otros espacios. Algunos elaboraran las recomendaciones y otros generan procesos de reforma, programas de mejora, etc.

Pero, en todos los casos, el circuito donde se valida su autoridad dejó de ser el campo académico tradicional (universidades, centros de investigación, etc.). Por supuesto que estos “otros” expertos cuentan con credenciales educativas de alto valor, no obstante, no necesariamente alternan su desempeño entre ambos campos.

Otro cambio interesante es el ámbito donde se insertan laboralmente. Para ello es necesario comprender que, en esta década, los organismos internacionales de crédito se reconfiguraron y consolidaron como constructores de conocimiento, para lo cual contaron, en gran parte, con la colaboración de los organismos de cooperación internacional quienes ya ostentaban esa tarea desde el contexto histórico donde se inserta nuestra tesis.

Pero, en este caso, no vamos a afirmar que se trata de un pasaje. Por el contrario, vamos a establecer una diferenciación que, tal vez, será tarea de otras investigaciones profundizar. Estamos hablando de un cambio, de una mutación, en el propio perfil del experto. Al retomar las características de nuestro experto/investigador podemos ver, rápidamente, qué caracteres básicos los diferencian y, sin dudas, decimos que nos encontramos frente a contextos históricos y climas de época diferentes. Así, tal como el investigador/experto o experto/investigador es producto de un cambio en la configuración del campo científico y de una determinada tendencia mundial –que se afirma sobre ciertas corrientes teóricas en boga–, también lo es el experto de los '90 y, por ello, no es posible asemejar el uno al otro.

FUENTES DOCUMENTALES

Documentos CICE e ITDT

Archivo Instituto Torcuato Di Tella, Biblioteca Universidad Torcuato Di Tella

DI TELLA, G. OTEIZA, E. (1962) “Prólogo. Dos Años y Medio de actividad” en ITDT, **Memoria 1960-1962**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

----- (1966) “Presentación” en Memoria 1965-1966. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires

DI TELLA, G. (1972) “Presentación: La crisis del Instituto Torcuato Di Tella 1970-1972” en **Memoria 1970-1972**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

INSTITUTO TORCUATO DI TELLA (1962) “Información financiera”, “¿Qué es el Instituto? Origen y propósito” y “Normas de funcionamiento” en **Memoria 1960-1962**. Op.cit.

----- (1966) “Información financiera” en **Memoria 1965-1966**. Op.cit.

----- (1968) “Información financiera ITDT” en **Memoria 1967**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

----- (1968) “Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación” en **Memoria 1967**. Op.cit.

----- (1969) “Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación” **Memoria 1968**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

----- (1972) “Evolución económica financiera del ITDT” en **Memoria 1970-1972**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

----- (1972) “Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación. Período 1970-1972” en **Memoria 1970-1972**. Op.cit.

----- (1972) “Departamento de publicaciones. Lista de publicaciones” en **Memoria 1970-1972**. Op.cit

----- (1972) “Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación” en **Memoria 1973**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

----- (1973) “Evolución económica financiera del ITDT” en **Memoria 1973**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires

----- (1973) “Departamento de publicaciones. Lista de publicaciones” en **Memoria 1973**. Op.cit

----- (1974) “Evolución económica financiera del ITDT” en **Memoria 1974**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires

----- (1974) “Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación” en **Memoria 1974**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

----- (1974) “Departamento de publicaciones. Lista de publicaciones” en **Memoria 1974**. Op.cit

----- (1975) “Evolución económica financiera del ITDT” en **Memoria 1975** Publicaciones del ITDT, Buenos Aires

----- (1975) “Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación” en **Memoria 1975**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires.

----- (1975) “Departamento de publicaciones. Lista de publicaciones” en **Memoria 1975**. Op.cit

----- (1976) “Evolución económica financiera del ITDT” en **Memoria 1976**. Publicaciones del ITDT, Buenos Aires

Centro de Información de la Academia Nacional de Educación- Biblioteca Gilda Lamarque de Romero Brest

CICE (1967) **Memoria y Balance 1966-1967**. Publicaciones del ITDT. Buenos Aires.

----- (1968) **Memoria y Balance 1967-1968**. Publicaciones del ITDT. Buenos Aires.

----- (1968) “Anexo” en **Memoria y Balance 1967-1968**. **Op.cit.**

----- (1973) **Memoria y Balance**. Publicaciones del ITDT. Buenos Aires.

----- (1980) **Memoria y Balance**. Publicaciones del ITDT. Buenos Aires.

EINCHELBAUM de BABINI, A. (1967) **Educación y desarrollo económico. Documento de trabajo N° 1**. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

ROMERO BREST, G. (1972) **Some perspectives on possible lines of development of permanent education en Argentina**. (Survey). Marzo de 1972. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

----- (1973) Definición y alcances de la educación permanente. 1er informe parcial en **Posibilidades para la implementación de actividades de educación permanente del Sistema Educativo para la provincia de Buenos Aires (EXP. 5462)**. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

----- (1973) Diagnóstico de la situación de la educación para sistemática. Segundo informe parcial. En Op.cit.

----- (1974) 3er informe y anexos. En op.cit.

ROMERO BREST, G, PAIN, A. Y BRUSILOVSKY, S. (1972) Lifelong education: an alternative strategy for educational planning. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

ROMERO BREST, G. (1973) Definición y alcances de la educación permanente. 1er informe parcial en **Posibilidades para la implementación de actividades de educación permanente del Sistema Educativo para la provincia de Buenos Aires (EXP. 5462)**. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

----- (1973) Diagnóstico de la situación de la educación parasistemática. Segundo informe parcial. En Op.cit.

----- (1974) 3er informe y anexos. En op.cit.

BRAVO, H. (1968) **Régimen fiscal de la educación nacional. Documento de trabajo N° 2**. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

----- (1972) **Las erogaciones en educación. Un análisis del caso argentino fundado en el presupuesto nacional. Doc. De trabajo N° 5**. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

----- (1975) **Los recursos financieros de la educación. Los recursos del sector público en la Argentina, al nivel nacional. Documentos de trabajo N° 8**. Publicaciones del ITDT-CICE. Buenos Aires

Otros documentos

CANHAM, G.W. (Editor) (1972) **Mother-tongue teaching; report of a Conference of Experts, Hamburg, 1969**. Unesco, Institute for Education, Hamburgo, Alemania. (Unesco Database: www.unesdoc.unesco.org).

CLACSO (1972) **Boletín CLACSO**. Ene-feb-marzo- Año III n° 14. Secretaría Ejecutiva de CLACSO, Buenos Aires, Argentina. (En Red de bibliotecas virtuales de Ciencias sociales de América Latina y el Caribe: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>)

----- (1973) **Boletín CLACSO**. Ene-feb-marzo- Año IV n° 18. Secretaría Ejecutiva de CLACSO, Buenos Aires, Argentina (en op.cit.)

CONADE (1968) **Educación, Recursos Humanos y desarrollo social: situación presente y necesidades futuras**. CONADE, Buenos Aires. (En CENIDE, BNM)

CSDE (1966) **Annual Report 1965-1966**. Graduate School of Education. Harvard University. Cambridge, EE.UU. (En Monroe C. Gutman Library, Harvard Graduate School of Education)

----- (1967) **Annual Report 1966-1965**. Graduate School of Education. Harvard University. Cambridge, EE.UU. (En ob.cit)

Ley de Creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas N° 1291/58. (Anales de Legislación Argentina Año 1958)

HERRERA, A (1976) **Catastrophe or New Society. A Latin American World Model**. IDRC, Ottawa, Canadá. (Biblioteca del IDRC repositorio online: <http://cms2.unige.ch/isdd/IMG/pdf/21147.pdf>)

Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación año 1964. (En Archivo Secretaría Académica Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)

OEA (1960) **Acta de Bogotá: Medidas para el mejoramiento social y el desarrollo económico dentro del marco de la operación panamericana**. Bogotá 12 de septiembre de 1960. (Fondo Aleph Biblioteca virtual de Ciencias sociales: <http://aleph.academica.mx>)

SMART, K.F. (1972) **Malnutrition and endemic diseases: their effects on education in the developing countries; report on a Meeting of experts from 2 to 6 November 1970**. Unesco, Institute for Education, Hamburgo, Alemania. (Unesco Database: www.unesdoc.unesco.org).

UNESCO (1961) **Conferencia general. 11º reunión, París 1960. Resoluciones**. Firmin Didot. Paris. (Unesco Database: www.unesdoc.unesco.org).

----- (1973) **Antropología y lingüística en el desarrollo de la educación**. Unesco, Paris. (Unesco Database: www.unesdoc.unesco.org).

ENTREVISTAS

Brusilovsky, Silvia. 06 de Junio de 2012

Sirvent, María Teresa. (s/f) entrevista cedida por la autora. La versión esta corregida y editada por ella.

Wiñar, David. 12 de noviembre de 2012

ÍNDICE DE PÁGINAS WEB CONSULTADAS

www.clacso.org.ar

www.cfired.org.ar

www.clubderoma.org.ar

www.eclac.org

www.fordfoundation.org

www.fundacionbariloche.org.ar

www.ibe.unesco.org

www.iiep.unesco.org

www.rockefellerfoundation.org

www.uil.unesco.org

www.unesco.org

www.unesdoc.unesco.org

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, A (S/F). “El sentido de la política en Juan Mantovani (1889-1961). Esbozo de una biografía política” en **Bitácora de la UVLA**, Lunds Universitet, Suecia. En página de internet <http://uvla.kultur.lu.se/Virtual/politica/Mantovani.htm>.

AGUIRRE, Osvaldo. (2006) “1966: El asalto a la Universidad Pública” en **Revista Todo es Historia** n° 426. Agosto, Buenos Aires.

AGUIRRE, Orlando. (2010) “La Alianza para el Progreso y la promoción del desarrollo en América Latina” en **Revista Afuera. Estudios de crítica cultural**. N° 9 noviembre. Edición online en www.revistaafuera.com

ALTAMIRANO, C. (1998) “Desarrollo y Desarrollistas” en **Prismas, Revista de Historia Intelectual**. N° 2. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina.

----- (2004) “Entre el naturalismo y la psicología. El comienzo de la Ciencias Social en la Argentina” en NEIBURG, F. y PLOTKIN, M. (comp.). **Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina**. Editorial Paidós. Buenos Aires.

----- (2006). **Intelectuales. Notas de investigación**. Editorial Norma, Buenos Aires.

BLANCO, A. (2006) **Razón y Modernidad. Gino Germani y la Sociología en la Argentina**. Siglo XXI editores, Bs.As.

BRASLAVSKY, C. “La educación Argentina 1955-1980” en **Primera Historial Integral**. N° 63. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires

BUCHBINDER, P. (1997) **Historia de la Facultad de Filosofía y Letras**. UBA, Bs. As.

CARLINO, F. (1993) “Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA” en **Revista del IICE** N° 3, diciembre de 1993, año II, Facultad de Filosofía y letras y Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

CARDOSO, F. Y FALETTO, E. (1971) **Dependencia y Desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica**. Siglo XXI editores. México.

CARNOY, M. (1988) **La educación como imperialismo cultural**. Siglo XXI. México.

CORBALÁN, A (2002) **El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento**. Biblos. Buenos Aires.

CRISPIANI, A. (s/f) **La “universidad nueva” de Joaquín V. González y el proyecto de 1905** en página de internet: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=91846.

DUSSEL, I. (1993) “Víctor Mercante (1870-1934)” en **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada**. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n° 3-4. París.

FERNANDEZ LAMARRA, R. (1990) “La planificación y la administración en el marco de la transformación y democratización de la educación en la Argentina. Experiencias, problemas,

perspectivas.” En **Congreso Internacional Planeamiento y gestión del desarrollo de la educación**. Unesco, México.

FINOCCHIO, S. (coord.) (2001). **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia**. Al Margen-Edulp, La Plata.

FIORUCCI, F. (2006) “El antiperonismo intelectual: de la guerra ideológica a la guerra espiritual” en SEBASTIANI, M. **Fascismo y antifascismo. Peronismo y Antiperonismo. Conflictos políticos e ideológicos en la Argentina (1930-1955)**. Editorial Iberoamericana. Madrid.

FREDERIC, S.; GRACIANO, O.; SOPRANO, G. (Coord.) (2010) **El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas**. Prohistoria, Rosario.

FUNDACIÓN BARILOCHE (1976) “El modelo mundial latinoamericano.” En **Revista Nueva Sociedad**. N° 22. Enero-febrero. Buenos Aires.

GRAMSCI, A. (1975) **Los intelectuales y la organización de la cultura**. Juan Pablos Editor, Buenos Aires.

GONZÁLEZ, J.V. (1935) “Los altos Estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y primarios”, en **Obras Completas**, Vol. 14. UNLP, Bs.As.

GONZALES LEANDRI, R. (1999) **Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico**. Ed. Catriel, Madrid.

GURRERI, A. (1982) **La obra de Prebish en la CEPAL**. Fondo de Cultura Económica. México

HERRERO, A. (y otros) (2004) **¿Catástrofe o nueva sociedad? El modelo mundial latinoamericano**. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. IDCR-CRDI. IIED-América Latina. Buenos Aires.

HERRERO, A. (s/f) **Joaquín Víctor González. De la “Republica verdadera” a la Universidad de La Plata**. En página de internet www.cecies.org

KUMMER, V; BAFFICO, F.; LOPEZ, M.; UGALDE, M. (2010) “La reapertura de la Facultad de Ciencias de la Educación: 1951-1960” en OSSANA, E. Y otros. **Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973. Facultad de Ciencias de la Educación**, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.

LAMARQUE DE ROMERO BREST, G. (1988) “Juan Mantovani: un verdadero pensador y hombre de acción” en **Boletín de la Academia de Educación**. N°7 diciembre. Buenos Aires.

LIONETTI, L. (2006) “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX”. **Revista PROHISTORIA**, año X, Número10. Rosario, Argentina.

MANTOVANI, J. (1937^a) **La enseñanza técnica-industrial**. Inspección general de enseñanza secundaria, normal y especial de la Nación. Ministerio de Justicia e Instrucción pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires.

----- (1937^b) **La escuela normal y su misión de cultura**. Inspección general de enseñanza secundaria, normal y especial de la Nación. Ministerio de Justicia e Instrucción pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires.

MENDEZ, J. (2011) “La Formación de Docentes de Nivel Medio: entre la demanda y la anticipación” en **Revista Espacios en Blanco** N°21. UNCPBA-FCH-NEES

NEIBURG, F. (1998) **Los intelectuales y la invención del peronismo. Estudios de antropología social y cultura**. Ed. Alianza. Buenos Aires.

NEIBURG, F. y PLOTKIN, M (2003) “Elites intelectuales y ciencias sociales en la Argentina de los años 60. El Instituto Torcuato Di Tella y la Nueva Economía” en **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**. Vol. 14:1 Enero-Junio. Instituto Sverdlin de Historia y Cultura de América Latina, Escuela de Historia Universidad de Tel Aviv. Ramat Aviv, Israel.

----- (2004) “Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina” en **Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la argentina**. OB.CIT.

OSSANA, E. y otros. (2010) **Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973. Facultad de Ciencias de la Educación**, OB. CIT.

PUIGGROS, A. (1988) **Imperialismo y educación en América Latina**, México Ed. Nueva Imagen.

----- (2003) **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Galerna, Buenos Aires.

SARLO, B. (2007) **La batalla de las ideas (1943-1973)**. Biblioteca del Pensamiento Argentino VII. DOCUMENTOS. Editorial Emecé. Buenos Aires

SIGAL, S (1991) **Intelectuales y poder en la década del sesenta**. Puntosur, Buenos Aires.

----- (2002) “Intelectuales y Peronismo” en TORRE, J.C (dir.) **Nueva Historia Argentina “Los Años peronistas 1943-1955”**. Editorial Sudamericana. Buenos Aires

SIRVENT, MT. Y LLOMOVATE, S. (2007) “A cincuenta años de la Creación de Ciencias de la Educación” en **Revista Espacios de crítica y producción**. N° 36-noviembre. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

SOUTHWELL, M. (2003 a) **Psicología experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones**. Edulp. La Plata.

----- (2003b) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo” (1955-1976)” en PUIGGROS, A. (Dir.) **OB.CIT**.

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

SUASNÁBAR, C. Y PALAMIDESSI, M. (2006) “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa” en **Revista Educación y Pedagogía** Vol. 18 N° 46. Universidad de Antioquia- Facultad de Educación. Medellín.

VARSAVSKY, O. (1969) **Ciencia, política y cientificismo**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

ZIMMERMANN, E. (1995) **Los liberales reformistas. La cuestión social en la argentina 1890-1916**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana/Universidad de San Andrés.

ZIMMERMANN, E. Y PLOTKIN, M. (2012) **Los Saberes de estado. (Vol. I)**. Ensayo Edhasa. Buenos Aires.

----- **Las prácticas del Estado. Políticas, sociedad y elites**

ANEXOS

ANEXOS DOCUMENTALES

ANEXO I: listado de seminarios y cursos de perfeccionamiento, actualización o extensión por memoria

Memoria 1967

Seminarios para graduados

- La universidad argentina y sus problemas. Bravo, M. de Finkel y Gonzalez.
- Técnicas para la construcción de pruebas objetivas de aprovechamiento. (repite en el '68)
- La escuela como institución. Lamarque de Romero Brest.
- Problemas del tiempo libre y la educación permanente. Paín y Sirvent.
- Recursos humanos altamente calificados. Oteiza.
- Técnicas e instituciones de orientación vocacional. (repite en 1968)

Cursos de perfeccionamiento y actualización

En la ciudad de Buenos Aires

- Escuela y aprendizaje. Agudo de Córscico, Berta Braslavsky.
- Nuevas orientaciones en la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Lydia P. de Bosch y Amanda Perez Ranea.
- La enseñanza de la lengua. Mabel Manacorda de Rossetti.
- Experiencias y actividades del Jardín de infantes y su articulación con la escuela primaria. Lidia P. de Bosch.
- Técnicas audiovisuales y su aplicación en la escuela primaria.
- Técnicas de evaluación de aprovechamiento escolar. Córscico
- Literatura infantil. Freyda Schultz de Mantovani.
- Dibujo, pintura, collage y modelado en el jardín de infantes y la primaria.
- Problemas y técnicas de la educación física infantil en el jardín de infantes y la escuela primaria. Enrique Romero Brest.
- La escuela y los cambios socioeconómicos culturales contemporáneos. G. Weimberg y Ana Einchelbaum de Babini.
- La dislexia y el aprendizaje escolar.
- El empleo de los recursos audiovisuales en la escuela primaria.
- Gramática estructural.
- Capacitación de líderes de campamento y colonias de vacaciones para niños y adolescentes.

En la ciudad de Córdoba

Por contrato con la unión de educadores de Córdoba se repitieron los cursos realizados en Bs As. Ítems 1 a 7 inclusive.

Memoria 1968

Seminarios para graduados

- La nueva literatura y la crítica nueva: una revolución literaria. Barrenechea.
- La formalización lingüística: elementos de gramática transformacional. B. Lavandera.
- B) en memoria '67 Bernstein e G. de Butelman
- Entrenamiento de orientadores vocacionales (idem ant)
- Conducción de grupos de aprendizajes (idem ant)
- Bases para una teoría de la Gimnasia. Enrique Romero Brest.
- A) en memoria '67 A. de Córscico, Benasso, Caffaro de Hernandez

Cursos de perfeccionamiento

2 tipos de cursos a) breves (10 o 12 clases) que se dictan en verano; b) cuatrimestrales durante el año escolar.

- *Actualización de currícula:* Se detallan los contenidos de los cursos en las siguientes materias Lengua, Inglés, Matemática, Biología, Educ. Física y Recreación.
- *Métodos, técnicas y recursos:* cursos de evaluación; audiovisuales; planificación de actividades en el aula; conducción de grupos de aprendizaje; educación de adultos; deficientes intelectuales; orientación vocacional.
- *Psicología y aprendizaje:* cursos sobre aprendizaje y psicología institucional.
- *Problemas de la educación actual:* educación y desarrollo, planeamiento, análisis del sistema educativo.
- *Sociología de la educación:* desfavorable, villas miserias.
- *Política educacional*

Programa de extensión

El CICE participan en el programa de extensión del ITDT de 1968 con el curso “Educación, desarrollo y modernización en la república argentina” con el siguiente programa:

- Educación, desarrollo y modernización. Lamarque de Romero Brest
- Educación y Sistema de educación pública. Lamarque...
- Planeamiento de la educación. Impacto del avance científico y tecnológico educativo permanente. Lamarque....
- Puntos críticos de la educación nacional. Bravo.
- Educación y Villas miserias E. de Babini.
- Sistemas de evaluación de la educación.

Fuente: MEMORIA ITDT 1967 Y 1968. MEMORIA CICE

Anexo 2: Listado de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales nacionales a las que se les prestó asesoría y asistencia técnica:

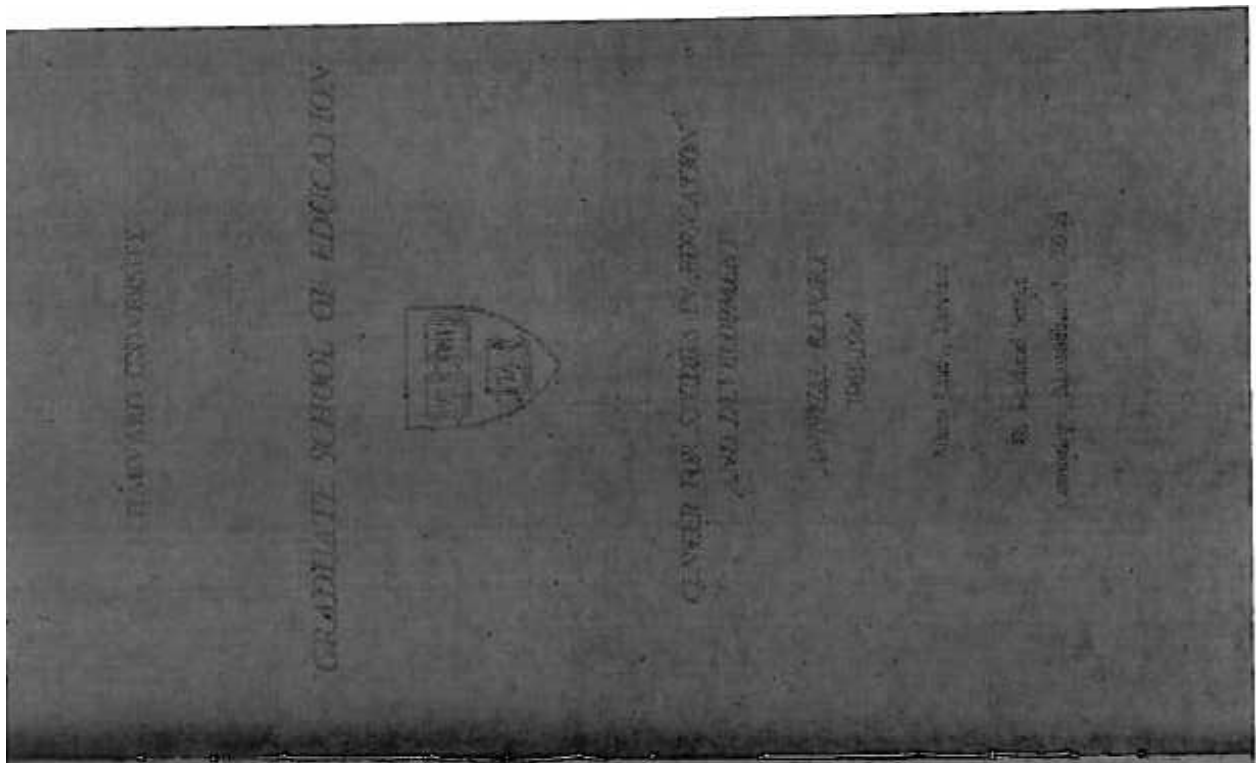
- Oficina de planeamiento, Ministerio de Educ. de la Provincia de Buenos Aires
- Secretaría general de planeamiento, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe
- CONADE, INDEC
- Establecimientos educacionales de todos los niveles- oficiales y privados- (Universidad de Belgrano; Instituto de Profesorado técnico, CONET, MCYE; Profesorados superior Provincial, General Roca, Neuquen; Escuela Jean Piaget; Escuela del Sol; Belgrano Girl’s School; Instituto Santa Catalina; Instituto Superior de formación del Profesorado; Seminario Pedagógico Alemán, Bs. As.); Empresas (Olivetti, Price, Watherhouse, Peat y Cia.)
- Asociaciones profesionales (Unión de Educadores, Prov. De Córdoba; Sociedad central de arquitectos)
- Instituciones de difusión cultural (Ed. Paidós, Bs. As.)

Fuente: Memoria CICE 1973

**ANEXO 3: Center for Studies in Education and development. Annual Report
1965/1966 y 1966/1967. Fragmentos**

CONTENTS

Introduction	3
Research in Latin America	6
The Nigerian Comprehensive High School Project	8
Middle Eastern Project	10
Team Teaching Project in Barbados	11
Development of a Computer-based Prototype System for Vocational Decision-making	13
The Teaching Program	14
Individual Activities of Center Members	
A. Research	16
B. Planning and Advisory	17
Financial Report	19
Appendices	
Personnel	19
Publications	21
Doctoral Theses Accepted	24



Educational Relations and on the East Asian and Pacific Panel of Advisors to the State Department. He also serves as chairman of the Mexican-U. S. Advisory Group on Education, and the Latin American Group of Education and World Affairs. He carried out a survey of Argentine educational planning for the Harvard Development Advisory Service, and held a seminar on manpower and educational planning in Guatemala. Richard Durstine also acted as an advisor to the Argentine National Development Council under the auspices of the Harvard Development Advisory Service. C. E. Beeby served as Unesco Consultant to the Indian Government's Education Commission in New Delhi, and as Consultant to the International Institute for Educational Planning in Paris. Richard C. King worked for the Ford Foundation in Chile on the problems of establishing a national evaluation program by the Ministry of Education, and in Argentina for the Ford Foundation on the feasibility of developing a standardized achievement testing program for the schools, and under the same auspices in Uruguay and Paraguay on related issues. Adam Curle served as consultant on education to the Liberian Government under the auspices of the Harvard Development Advisory Service/United Nations Special Fund group working with the Department of Planning. Noel McGinn served as a consultant for the Ford Foundation in Brazil, evaluating a proposal to found a test construction institution. He is also technical advisor to the EWA Committee on U. S.-Mexican Educational Relations. Joseph Grannis advised the Ministry of Education in Chile on the development of social studies curricula for primary and secondary schools. Edward Mackin served as an advisor to the National Economic Planning Council and the Planning Office of the Ministry of Education in Guatemala. Samuel Bowles served as a Harvard Development Advisory Service consultant at the Center of Planning and Economic Research in Athens, working on problems of educational planning. Sheldon Weeks, in his capacity as Chairman of the Corporation of Sheffield Projects, has been involved in the planning and organization of this experimental school for urban and rural high school dropouts. As a Contributing Editor to *Africa Today*, he compiled the Winter 1967 issue, focusing on Education in Africa. From May to September, William Charleson served as education and manpower planning advisor to G.O.N.A.D.E., the Argentine National Planning office. He worked as a Harvard Development Advisory Service consultant.

18

Financial Report

PREVIOUS annual reports have attempted to give a financial statement. Now, however, the Center's financial arrangements are so complex that no tabular statement can give more than a very restricted view of the Center's financial position. Its basic resources are derived from the funds granted to Harvard by the Ford Foundation for international studies (the Center share in 1966-7 was \$121,175). The Center's work has also been assisted, however, by other branches of the Ford Foundation for the Barbados and Latin American projects; by the Fund for International Social and Economic Education, and the Earhart Foundation, for the Tunisian Project; by AID for the Nigerian Project; by the Harvard-M.I.T. Joint Center for Urban Studies for work in Ciudad Guayana, Venezuela.

Support for individual Center members has been given by a variety of grants and scholarships, while the salaries of several members have been paid by a number of different sources because of new diverse teaching and research activities. Most of the cost of the Center's library has been borne by the Graduate School of Education.

For these reasons it would be hard to give an accurate picture of the Center's finances without presenting tedious statements regarding each project and most individuals. It may be said, however, that for the year 1966-7, the cost of the Center's total activities, from whatever sources they are financed, will be approximately \$1,100,000.

CSED Personnel

Name	Center Appointment	Other Appointments
Adam Curle	Director	Professor of Education and Development
Russell C. Davis	Associate Director	Lecturer on Education
William R. Charleson	Assistant Director	Lecturer on Education
Orlando Albornoz	Research Associate	Lecturer on Education
Philip C. Altbach	Research Associate	Lecturer on Education
Anna Maria de Babin	Research Associate	Lecturer on Education
C. E. Beeby	Research Associate	Assistant Professor of Economics
Samuel Bowles	Research Associate	
David Bursleson	Research Associate	

19

HARVARD UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION



CENTER FOR STUDIES IN EDUCATION
AND DEVELOPMENT

ANNUAL REPORT
1966-1967

Address queries to:

W. R. Charlson, Executive Director

Center for Studies in Education
and Development

38 Kirkland St.
Cambridge, Mass. 02138

CONTENTS

Introduction	3
Research in Latin America	5
A. Guayana Project	5
B. The School and Population	8
C. Urban Education	8
D. Rural Education	7
E. Higher Education Research	7
F. The Development of General Planning Models	8
C. Informal Education and Vocational Training	8
Information System for Vocational Decisions	8
Middle East Project	9
Conflict Resolution	10
Barbados Project	11
The Nigerian Secondary School Project	12
The Teaching Program	14
Individual Activities of Center Members	
A. Research	16
B. Planning and Advisory	17
Financial Report	19
Appendices	
Personnel	20
Publications	22

CSED Personnel

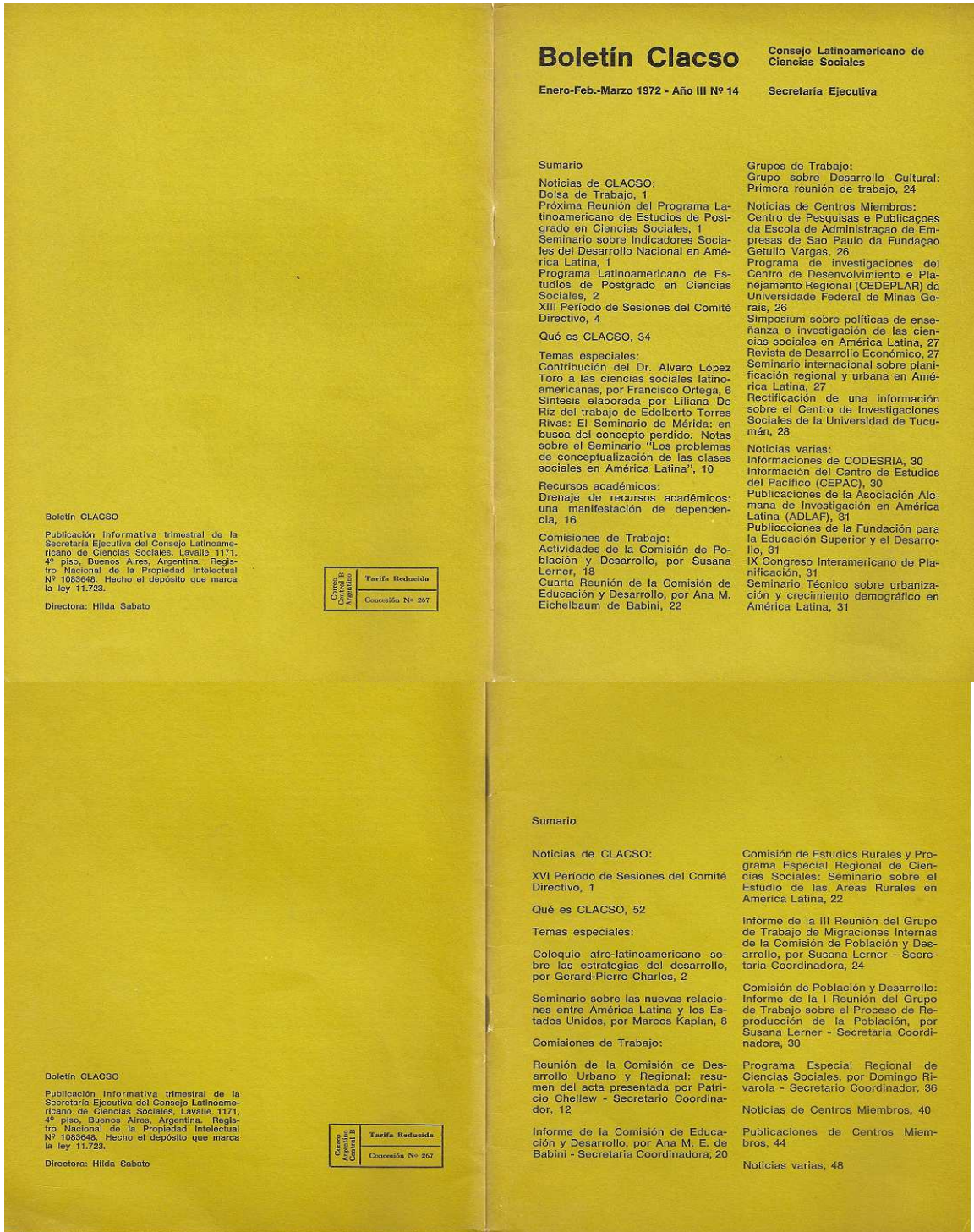
<i>Name</i>	<i>Center Appointment</i>	<i>Other Appointments</i>
Philip C. Altbach	Research Associate	Lecturer on Education
Ann Maria de Babini	Research Associate	Lecturer on Education
C. E. Beeby	Research Associate	Assistant Professor of Education
Robert B. Binswanger	Research Associate	Assistant Professor of Economics, Research Fellow in the Center for International Affairs
Samuel S. Bowles	Research Associate	Lecturer on Education
David Burleson	Research Associate	Lecturer on Education and Economics
Elba O. Carrier	Associate in Education, Associate Coordinator, Nigerian Project	Lecturer on Education and Development
William R. Charleston	Executive Director	Professor of Education and Development
Adam Curle	Research Associate	Lecturer on Education
André L. Danière	Research Associate	Lecturer on Education
Russell G. Davis	Research Associate	Professor of Education and Development
Richard M. Durstine	Research Associate	Lecturer on Education
Celia C. Germani	Research Associate	Monroe Gutman Professor of Latin American Affairs and Sociology
Gino Germani	Research Associate	Professor of Education
Neal Gross	Research Associate	Executive Director of the Center for Research and Development on Educational Differences
John D. Herzog	Associate in Education	Professor of Political Economy, Faculty of Public Administration; Member of the Faculty of Arts and Sciences; Member of the Faculty of Public Administration; Faculty Associate of the Institute of Politics
Rodney J. Hinkle	Research Associate; Coordinator, Nigerian Project	
Albert O. Hirschman	Research Associate	

20

Richard G. King	Research Associate	Lecturer on Education
David C. Kinsey	Research Associate	Assistant Professor of Education and Middle Eastern Studies Instructor in Education
Richard A. Kraus	Associate in Education	Lecturer on Education
Spencer MacDonald	Research Associate	Professor of Middle Eastern Studies, Lecturer on Economics, Associate Director of the Center for Middle Eastern Studies
Noel F. McClain	Associate in CSED	Member of the Faculty of Public Administration
Edward F. Mackin	Research Associate	Professor of Public Administration, Secretary of the Graduate School of Public Administration, Member of the Faculty of Arts and Sciences
William Mangin	Research Associate	Assistant Professor of Education
A. J. Meyer (on leave 1966-67)		
John D. Montgomery	Research Associate	Assistant Professor of Education
Byrce Perkins	Research Associate	Assistant Dean of the Graduate School of Education, Lecturer on Education
Peter O. Rees	Research Associate	
Noralou Roes	Associate in CSED	
Richard R. Rowe	Research Associate	
Benno Sander	Associate in Education	
John L. Simmons	Associate in CSED	
Anthony John Vogt	Associate in CSED	
Fletcher C. Watson	Research Associate	
Sheldon G. Weeks	Research Associate	Henry Lee Shattuck Professor of Education
Adolph Y. Wilburn	Associate in CSED	Instructor in Education
Manuel Zymelman	Research Associate	Lecturer in Education
Martha S. Baldi	Research Assistant	
Lillian Bruden	Librarian	
Amiel M. Fagbulu	Research Assistant	
Corinne J. H. Rieder	Research Assistant	Teaching Fellow in Education
Deborah Richardson	Administrative Assistant	
Ernesto Schiefelbein	Research Assistant	
Richard S. Sharpe	Research Assistant	
Laurence Wolff	Research Assistant	

21

ANEXO 4: Tapas Boletín de Clacso N° 14-1972; N° 18-1973



Boletín Clacso

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Enero-Feb.-Marzo 1972 - Año III N° 14

Secretaría Ejecutiva

Sumario

Noticias de CLACSO:
Bolsa de Trabajo, 1
Próxima Reunión del Programa Latinoamericano de Estudios de Postgrado en Ciencias Sociales, 1
Seminario sobre Indicadores Sociales del Desarrollo Nacional en América Latina, 1
Programa Latinoamericano de Estudios de Postgrado en Ciencias Sociales, 2
XIII Período de Sesiones del Comité Directivo, 4
Qué es CLACSO, 34

Temas especiales:
Contribución del Dr. Alvaro López Toro a las ciencias sociales latinoamericanas, por Francisco Ortega, 6
Síntesis elaborada por Liliana De Riz del trabajo de Edelberto Torres Rivas: El Seminario de Mérida: en busca del concepto perdido. Notas sobre el Seminario "Los problemas de conceptualización de las clases sociales en América Latina", 10

Recursos académicos:
Drenaje de recursos académicos: una manifestación de dependencia, 16

Comisiones de Trabajo:
Actividades de la Comisión de Población y Desarrollo, por Susana Lerner, 18
Cuarta Reunión de la Comisión de Educación y Desarrollo, por Ana M. Eichelbaum de Babini, 22

Grupos de Trabajo:
Grupo sobre Desarrollo Cultural: Primera reunión de trabajo, 24

Noticias de Centros Miembros:
Centro de Pesquisas e Publicações da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 26
Programa de Investigaciones del Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) da Universidade Federal de Minas Gerais, 26
Simposium sobre políticas de enseñanza e investigación de las ciencias sociales en América Latina, 27
Revista de Desarrollo Económico, 27
Seminario internacional sobre planificación regional y urbana en América Latina, 27
Rectificación de una información sobre el Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Tucumán, 28

Noticias varias:
Informaciones de CODESRIA, 30
Información del Centro de Estudios del Pacífico (CEPAC), 30
Publicaciones de la Asociación Alemana de Investigación en América Latina (ADLAF), 31
Publicaciones de la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo, 31
IX Congreso Interamericano de Planificación, 31
Seminario Técnico sobre urbanización y crecimiento demográfico en América Latina, 31

Boletín CLACSO

Publicación Informativa trimestral de la Secretaría Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Lavalle 1171, 4° piso, Buenos Aires, Argentina. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual N° 1088649. Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Directora: Hilda Sabato

Centro Argentino de Estudios Sociales	Tarifa Reducida
	Concesión N° 267

Sumario

Noticias de CLACSO:
XVI Período de Sesiones del Comité Directivo, 1
Qué es CLACSO, 52

Temas especiales:
Coloquio afro-latinoamericano sobre las estrategias del desarrollo, por Gerard-Pierre Charles, 2

Seminario sobre las nuevas relaciones entre América Latina y los Estados Unidos, por Marcos Kaplan, 8

Comisiones de Trabajo:

Reunión de la Comisión de Desarrollo Urbano y Regional: resumen del acta presentada por Patrio Cheliew - Secretario Coordinador, 12

Informe de la Comisión de Educación y Desarrollo, por Ana M. E. de Babini - Secretaria Coordinadora, 20

Comisión de Estudios Rurales y Programa Especial Regional de Ciencias Sociales: Seminario sobre el Estudio de las Areas Rurales en América Latina, 22

Informe de la III Reunión del Grupo de Trabajo de Migraciones Internas de la Comisión de Población y Desarrollo, por Susana Lerner - Secretaria Coordinadora, 24

Comisión de Población y Desarrollo: Informe de la I Reunión del Grupo de Trabajo sobre el Proceso de Reproducción de la Población, por Susana Lerner - Secretaria Coordinadora, 30

Programa Especial Regional de Ciencias Sociales, por Domingo Rivarola - Secretario Coordinador, 36

Noticias de Centros Miembros, 40

Publicaciones de Centros Miembros, 44

Noticias varias, 48

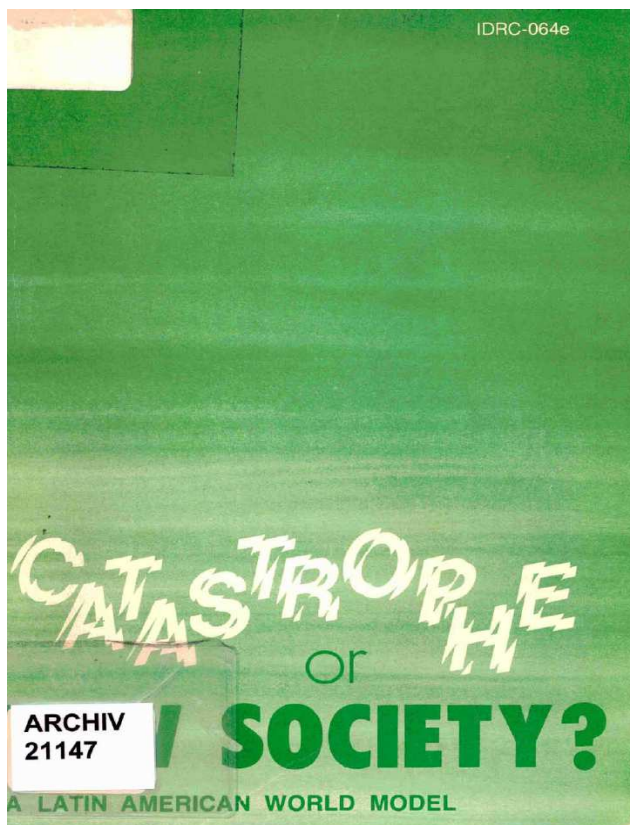
Boletín CLACSO

Publicación Informativa trimestral de la Secretaría Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Lavalle 1171, 4° piso, Buenos Aires, Argentina. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual N° 1088649. Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Directora: Hilda Sabato

Centro Argentino de Estudios Sociales	Tarifa Reducida
	Concesión N° 267

ANEXO 5: Catástrofe o nueva sociedad. Versión en Inglés. Tapa y datos editoriales



IDRC-064e

Catastrophe or New Society?

A Latin American World Model

Amílcar O. Herrera, Hugo D. Scolnik, Graciela Chichilnisky,
Gilberto C. Gallopin, Jorge E. Hardoy, Diana Mosovich,
Enrique Oteiza, Gilda L. de Romero Brest, Carlos E. Suárez,
and Luis Talavera

021522



(This work was performed at the Fundación Bariloche, Buenos Aires, Argentina, and was carried out with the aid of a grant from the International Development Research Centre, Ottawa, Canada. The views expressed are those of the authors and do not necessarily represent the views of the Fundación or the Centre.)

ANEXO 6: Reporte Reunión de expertos: tapa, prefacio y Lista de participantes.

Unesco Institute for Education, Hamburg

- 7 -

MALNUTRITION AND ENDEMIC DISEASES: THEIR EFFECTS ON EDUCATION IN THE DEVELOPING COUNTRIES

Report on a Meeting of Experts
from 2 to 6 November 1970

edited by
K. F. SMART

1972
educational research and practice 3

PREFACE

This book is a report on the meeting which was held at the Unesco Institute for Education in Hamburg from 2 to 6 November 1970 on a special aspect of Deprivation and Disadvantage in Education. It was the second meeting of its kind. The first one was organised in 1967 and the report on it, entitled "Deprivation and Disadvantage: Nature and Manifestations" (edited by A. Harry Passow), was published in 1970.

While the first meeting dealt mainly with problems in the so-called developed world, this meeting concentrated its attention on those of the developing countries. Because of the enormous scope of the problems of educational disadvantage, the meeting confined its discussions to the physical condition of children and studied the effects of malnutrition and endemic diseases on education and at the same time considered possible ways of solving the problem.

The report contains a summary of the discussions as well as selected extracts from contributions to the meeting. It is the hope of the Unesco Institute that it will throw some light on the problem which is facing many countries today, and will prove beneficial in trying to alleviate the situation.

The Unesco Institute is greatly indebted to the Editor Mr. K.F. Smart, and to those who contributed to the report, as well as to all who participated in the meeting which made this publication possible.

- 8 -

LIST OF PARTICIPANTS

AUJOULAT, Dr.L.P.	Ancien Ministre Secrétaire Général Union Internationale pour l'éducation sanitaire 20 rue Greuze F 75 - Paris 16 ^e	France	RAOULT, Dr.A.	World Health Organisation B.P. 698 Alger	Algeria
BABINI, Ana Maria E.	Senior Sociologist of Education Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación Instituto Torcuato Di Tella Freire 1673 Buenos Aires	Argentina	RUBIN, Dr.Vera	Director Research Institute for the Study of Man 162 East 78 Street New York, N.Y. 10021	U.S.A.
BOYD, Dr.A.M.	Director University Health Service University of Ibadan Ibadan	Nigeria	SMART, K.F.	Lecturer in Education School of Education The University of Reading Reading RG1 5AQ	England
CANOSA, Professor C.A.	Director Hospital Infantil Ciudad Sanitaria 'La Fe' Avenida Alférez Provisional, 21 Valencia 9	Spain	VANDEN BOSSCHE, J.O.J.	Bernard van Leer Foundation 52 Koninginnegracht Den Haag	Netherlands
CHANG, Min Kee	Education Adviser Malaysian High Commission 44 Bryanston Square London, W1H 8AJ	Malaysia	WILLKE, Dr.Ingeborg	Lecturer in Education Uppsala University Sveavägen 102 S 113 50 - Stockholm	Sweden
DAN, Professor V.	Directeur Institut de Pédiatrie Sociale Dakar	Senegal	<u>Interpreters</u>		
GUIBBERT, Dr.J.	UNICEF 20 rue Borghese F 92 - Neuilly	France	ALENFELD, Irene	Quirinstrasse 77 D 4000 - Düsseldorf-Oberkassel	Federal Republic of Germany
HALLIGAN, Sister F.	Senior Lecturer in Education Ahmadu Bello University Zaria	Nigeria	HERSCHBERG, Hadassah	Rhijngeesterstraatweg 157 f Oegstgeest	Netherlands
HIBSHI, M.	Secretary-General King Abdulaziz University Jeddah	Saudi Arabia	<u>Personnel of the Institute</u>		
MOATASSIME, Professor A.	Institut d'Etude du Développement de l'Université de Paris 135 Boulevard de Montparnasse F 75 - Paris 6 ^e	France	KOBAYASHI, Dr.Tetsuya	Director	
			VAN DE GRAAFF, John	Programme Officer	
			BAUER, Ingrid	Programme Officer	
			GIERE, Ursula	Librarian	
			SCHÖTTLER, Elisabeth	Administrator	
			MOSEN, Christiane	Secretary	

- 9 -

Anexo 7: Publicación Unesco, informe Grupo Consultivo. Fragmentos Tapa, Prefacio e índice

Antropología y lingüística en el desarrollo de la educación



Edición española ISBN 92-3-301095-3

Edición inglesa ISBN 92-3-161095-6
Edición francesa ISBN 92-3-301095-X

Unesco

Publicado en 1973 por la Organización de las Naciones
Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,
7 place de Fontenoy, 75700 París, France

Compuesto e impreso en los talleres de la Unesco
© Unesco 1973

Prefacio

Esta publicación se compone de documentos presentados en las reuniones de dos grupos consultivos convocados en la Unesco, París, del 21 al 25 de junio y del 19 al 23 de julio de 1971 para estudiar la manera de mejorar el planeamiento y el desarrollo integrados de los planes de estudios en los Estados Miembros de la Unesco.

Se invitó a consultores de renombre internacional, precursores en sus materias y con experiencia en diversas partes del mundo, a que cooperaran con la Secretaría de la Unesco para establecer un programa relativo a la adaptación sociocultural y lingüística del contenido y de la metodología de la educación.

La reunión que trató de La Contribución de la Antropología Educativa y de la Sociolingüística al Desarrollo de la Educación elaboró definiciones de las esferas de la antropología y de la sociolingüística, describió aplicaciones actuales del planeamiento y desarrollo de la educación y presentó nuevos métodos que pueden derivarse de éstos.

La segunda reunión, sobre la Función de la Lingüística y de la Sociolingüística en la Enseñanza y en la Política Lingüística, abarcaba la educación en lengua materna y la educación plurilingüe, e hizo hincapié en la importancia de estudiar los usos y las funciones de los idiomas en diversas circunstancias culturales, e instó a que se concediera una alta prioridad a la formulación de programas

nacionales de política, planeamiento y educación lingüísticos.

En los documentos aquí reunidos se estudian a fondo algunos de los temas tratados en las reuniones anteriores y constituyen ejemplos concretos de complejos problemas socioculturales y lingüísticos y de las soluciones ofrecidas por las ciencias antropológicas y lingüísticas.

Cabe esperar que estas contribuciones aporten una comprensión más clara y amplia de la naturaleza de las actividades de investigación y de desarrollo emprendidas por numerosos especialistas en diferentes materias y favorezcan el intercambio y la colaboración con los educadores del mundo entero.

Por lo tanto, esta publicación se destina al personal docente, especialistas en planeamiento de la educación y de la política educativa, así como a los interesados por la educación en el desarrollo nacional. Podría ser útil leerla junto con los informes de los dos grupos de consulta¹⁾.

Las opiniones aquí expuestas son las de los autores y no reflejan necesariamente las de la Unesco.

1) Puede pedirse a: Departamento de Programas, Estructuras y Métodos de Educación, División de Programas y Estructuras, Unesco, Place de Fontenoy, 75700 París (France)

Indice

	<u>Página</u>
INTRODUCCION	7
PARTE I: ANTROPOLOGIA Y EDUCACION	9
1. "Hacia un programa empírico de estudios de la humanidad", Frederick O. Gearing, Departamento de Antropología, Universidad del Estado de Nueva York, Buffalo, (EE.UU.)	9
2. "La cultura de la escuela: una noción para el estudio y la comprensión de la educación", Jacquetta Burnett, Universidad de Illinois, (EE.UU.)	14
3. "Enfoques transculturales para la investigación sobre la educación de minorías", John Singleton, Universidad de Pittsburgh, (EE.UU.)	19
4. "Programa para establecer un sistema educativo de observación directa e inferencia inductiva para el perfeccionamiento profesional del personal docente y de los administradores de educación", Frederick O. Gearing y Frederick P. Frank	25
5. "Contribuciones de la antropología educativa y de la sociolingüística a la educación: un comentario de un especialista en planeamiento de la educación", Gilda de Romero Brest, Instituto Torcuato di Tella, Buenos Aires (Argentina).	29
PARTE II: LINGÜISTICA Y SOCIOLINGÜISTICA EN LA ENSEÑANZA Y LA POLÍTICA EN MATERIA DE IDIOMAS	31
6. "Lingüística y enseñanza de idiomas: problemas y perspectivas", Ayo Bamgbose, Department of Linguistics and Nigerian Languages, Universidad de Ibadán (Nigeria).	31
7. "Problemas lingüísticos y sociolingüísticos en relación con la educación y la política lingüística en el Caribe de habla inglesa", Dennis R. Craig, Departamento de Educación, Universidad de las Indias Occidentales.	36
8. "Reflexiones sobre programas de enseñanza bilingüe", G.R. Tucker y Alison d'Anglejan, Universidad McGill, (Canadá)	42
9. "Estrategias verbales de la comunicación multilingüe", John J. Gumperz, Universidad de California, Berkeley (EE.UU.).	45
	5
	<u>Página</u>
10. "Política lingüística y principios para definir la utilidad relativa de los idiomas", Profesor Y. D. Desheriev, Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Academia de Ciencias de la URSS, Moscú (URSS)	53
11. "Problemas de selección de un estándar normativo en una serie de dialectos", Dr. Miklós Hutterer, Universidad de Budapest (Hungría)	56
12. "Un método basado en múltiples factores y niveles para la investigación aplicada a la sociología del idioma", Joshua A. Fishman, Director de la Sección de Investigaciones Lingüísticas, Universidad Hebrea de Jerusalén (Israel)	58
13. "Hacia un modelo general de planeamiento de la política lingüística", Anwar S. Dill, Director del Grupo de Investigaciones Lingüísticas de Pakistán	61

Anexo 8: Informe de Conferencia Internacional. Fragmentos: Tapa, índice y lista de participantes

international studies in education 29

MOTHER-TONGUE TEACHING

Edited by

G. W. CANHAM

1972

unesco institute for education, hamburg

CONTENTS

Preface	7
List of Participants	8
0. Introduction	10
1. A General Review of the Pre-conference Reports	12
2. Extracts from one of the Reports	23
3. Seeing it whole	36
4. Children's Awareness of Language	52
5. The Intellect or the Sensibilities ?	67
6. Speech	77
7. Proposals for Research	86
8. Appendix I: Proposals for Research into the Teaching of Arabic as a Mother Tongue	98
9. Appendix II: Research Proposal for Circulation to Possible Sponsors	99

6

PREFACE

In December 1969 the Unesco Institute for Education, Hamburg, invited some thirteen educators, educational researchers and administrators from eight countries to discuss the problems of native language learning and teaching in the different countries. The aim of this conference was to find a means to give this often neglected subject the attention commensurate with its basic importance.

This book is a summary of the reports received from the various participating countries in reply to the questionnaires sent out by the Institute some months before the meeting; they include England, Ethiopia, Finland, Jordan, Netherlands, Scotland, Switzerland and the USA. The review of this 'background material' was the point of departure for a week of discussion which resulted in the formulation of research proposals. This book thus provides more than a description of the present situation of mother-tongue teaching in different countries. Through a summary of the discussions and research proposals it offers practical help and some preliminary ideas for future improvement by defining the most important problems for research and subsequent practical implementation.

In a second volume, 'Mother Tongue Practice', Dr. Kurt Opitz has compiled an extract of the conference documents. It will serve as a useful supplement to this publication, especially for those who wish to go to greater depth and strive for scientific thoroughness. It might also be helpful to those actually engaged in research in the area of mother-tongue teaching.

We are most grateful to the participants in the conference, whose experience and contributions enriched this work, and especially to Professor Canham for making such a lively and comprehensive report out of 'miles of electronic tape and acres of paper'. We hope that this will enable experts all over the world to benefit from the work of the meeting.

7

LIST OF PARTICIPANTS

APPLEBEE, Roger	Professor of English and Associate Dean, College of Liberal Arts and Sciences, University of Illinois, Urbana, USA
CANHAM, G. William	Principal Lecturer in English and Dean, City of Birmingham College of Education, Birmingham, England
CORSICO, Celia A. de	Chief of Research, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina
FORSYTH, Ian	Chairman, Middle School Project, P.L.E.T. Dept. of General Linguistics, University College, London, England
GATHERER, W.A.	H.M.I. Scottish Education Department, Glasgöw, Scotland
MALHAS, Amin Fares	Secretary General, Board of Education, Ministry of Education, Amman, Jordan
MULLER, Charles	Professor in charge of research, Ecole Normale Cantonale, Neuchâtel, Switzerland
MULUGETA, Eteffa	Expert, Ministry of Education and Fine Arts, Addis Ababa, Ethiopia
PANIN, I.A.	Professor, State Institute of Education, Moscow, USSR
REGAN, John Owen	Professor of Anthropology, Education and Linguistics, Claremont Graduate School, Claremont, Calif., USA
WALE, Roger	Lecturer, Dept. of Psychology, University of Edinburgh, Scotland
WILKINSON, Andrew	Senior Lecturer, School of Education, University of Birmingham, P.O. Box 363, Birmingham 15, England
ZEMB, J.M.	Professor at the Sorbonne, Designer of an experimental programme in teaching French as mother tongue, Paris, France
	Unesco, Paris
LEGRAND, Albert	Programme Specialist, Department of School and Higher Education

8

Anexo Cuadros

Cuadro Investigaciones

Memoria '67			Memoria '68			Memoria '71			Memoria '73		
Investigación	Integrantes	Indicador de financiamiento	Investigación	Integrantes	Indicador de financiamiento	Investigación	Integrantes	Indicador de financiamiento	Investigación	Integrantes	Indicador de financiamiento
Financiamiento de la educación nacional.	Bravo	No	Continúa			Continúa			Segunda etapa "Análisis del presupuesto nacional. Gastos" en Colaboración Irene Franco, Norma Naees y Dora Gonzalez Tercera etapa "Recursos financieros para educación. Los recursos del sector público en la argentina"		
Educación y Desarrollo en la Argentina	Babini	No	Continúa			Continúa			Sin datos		
Profesionales y técnicos en argentina y USA	Oteiza; Slemenson	¿?	Continúa			Continúa			Sin datos		
Estudio del tiempo libre y de las posibilidades de implantación de acciones educativas permanentes	Direc. Lamarque; Paín Sirvent Brusilovsky Weissmann	Si. Consejo Federal de Inversiones/ CONICET	Continúa			Sin datos			Publicación de informes de investigación ¹		
Descripción de la norma lingüística de la ciudad de Buenos Aires	Barrenechea (directora) Manacorda de Rossetti (directora asociada) más equipo.	Si. Programa interamericana de lingüística y enseñanza de idiomas ²	Continúa			Continúa Se la retitula "Descripción de la Norma lingüística en la ciudad de buenos aires y su aplicación a la enseñanza en los distintos niveles educativos"			Continúa		
Campos de ocupación de	Oteiza (director)	Si. Fundación	Continúa			Sin datos					

graduados en Ciencias de la Educación. II parte análisis de la demanda.	Baldi y Naess	Gillette ³			
El control técnico en instituciones escolares	Lamarque (dire) Garay de Lázaro.	No	Continua	Sin datos	
Estudio exploratorio de la oferta y la demanda de tareas de orientación escolar en escuelas primarias comunes (edad escolar). Gran Buenos Aires.	German de Butelman (directora) Fernandez	No	Continua	Sin datos	
Modelos y conflictos de roles de la mujer profesional de Buenos Aires	Scott de Kinzer.	No	Continua	Sin datos	
Evolución del sistema de educación técnica dependiente de la ex –comisión nacional de aprendizaje y orientación profesional	Winar	S/D ⁴	Continua	Finalizo en 1970	
Sistemas no tradicionales de formación de recursos humanos	Szuster	No	Continua	Sin datos	

en América latina. Estudio comparativo.						
Lenguaje 767. Construcción de una prueba de aprovechamiento en lenguaje para 7mo grado.	Agudo de Còrsico (inv) Benasso y Caffaro de Hernandez (colaboradores) Manacorda de Rossetti (asesora en lengua castellana).	No	Continua		Sin datos	
			La deserción estudiantil universitaria en la UBA (temporariamente suspendida). Continuación de un trabajo iniciado en la UBA.	Lamarque (direc) E. de Franco y Ardito.	no	Sin datos
			Emigración de científicos y técnicos renunciantes de la UBA	Oteiza (dire) Slemenso n y Sirvent		Finalizó en 1970
			Equipamiento Comunitario-sector educación	Lamarque (dire) Gonzales y Ardito (coord.) E de Franco y Naess	Si. Secretaria de Bienestar social y desarrollo de la comunidad de la nación Inv.	Continúa

			Conjunta CEUR- CICE				
				“Actitudes y motivaciones del trabajador frente a la capacitación” (Finalizada en 1970)	Paín y Brusilovsky	Si. Oit/ Cinterfor ⁵	Presentación de publicación “Actitudes de los trabajadores frente a la capacitación: una encuesta en Buenos Aires. OIT/CINTERFOR. Montevideo, 1972.
				“Evaluación de la curricula, aprovechamiento escolar y actitudes frente a la educación	Agudo de Córscico	No	Sin Datos
				Escuela y villa miseria	Babini (dir) Litwin, Ardito, Resta	CLACSO ⁶	Continúa
				“La educación en la Constitución Argentina”	Bravo	No	Presentación de la publicación “Bases constitucionales de la educación Argentina: un proyecto de Reforma. Paidós. Bs. As. 1972”
				Perfil de la educación superior en Argentina	Naess	Si. Instituto Internacio nal de Educación - IIE ⁷	Finalizada. Presentación de la Publicación correspondiente a cargo de IIE, Nueva York
				Estudio sobre el procedimiento de transición de	Lamarque de Romero Brest	Si. IPE- Unesco, París.	Finalizada. Presentación de informe final a IPE-Unesco

		la escuela primaria a la escuela media general			
		Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar	Agudo de Córscico	Si. Unesco, Secretaría General París. Programa Educación para el desarrollo sostenible.	Finalizado
		Investigación de las lenguas indígenas argentinas	Gregores	No	Finalizada
		Los ensayistas socio-políticos de Argentina, México y España	Marsal	No	Finalizada
		Privación afectiva en niños menores de tres años institucionalizados	Ferrari de Prieto	No	Finalizada
		Desarrollo de un modelo conceptual sobre educación	Lamarque de Romero Brest. colaboración de Paín y Brusilovsky	Si. Unesco, Secretaría General París. Programa	Finalizada

		permanente y su estudio de opinión acerca de las posibles alternativa para su adaptación a la situación argentina		Educación para el desarrollo sostenible.			
					Gramática Tehuelche	Gregores	no
					Fonología Tehuelche	Gregores	no
					Lenguas indígenas Argentinas	Gregores Colaboración de Gancedo Golbart Lozano Martirena	No
					Ciencia, sociedad y política en América Latina	Marcos Kaplan	No
					Ciencia y poder; el caso de A. Latina	Marcos Kaplan	No
					La función educativa latente en los programas de televisión	Abraham Paín	¿?
					Privación afectiva en niños menores institucionalizados	Julia Prieto	No

			Modelo mundial alternativo sector educación	Enrique Oteiza y Gilda Lamarque de Romero Brest	Si. Fundación Bariloche
			Estudio lingüístico y etnolingüístico de la comunidad abyá de Campo Taranco (Misiones)	Emma Gregores	No
			La crisis de la teoría sociológica en América Latina	Juan Marsal	no

Cuadro N°5 Investigaciones del CICE '67-'73

Elaboración propia en base a datos de Memoria CICE 1967, 1968, 1973 y Memoria ITDT 1967-1973

¹ Ver datos en cuadro Publicaciones

² El Programa Interamericano (...) se conformó durante la celebración del Segundo Simposio interamericano de Lingüística y enseñanza de Idiomas que se celebró en Cartagena, Colombia entre los días 2 y 8 de agosto de 1964. Allí se firmó un Estatuto que da carácter permanente al Programa. Se trata de una organización que tendría como finalidad "realizar actividades tendientes a promover el desarrollo institucional e incrementar las buenas relaciones entre las entidades existentes en el campo de la lingüística y la enseñanza de idiomas" en Thesaurus, (1964) "Segundo simposio interamericano de lingüística y enseñanza de idiomas" en **Boletín del Instituto Caro y Cuervo**. Tomo XIX, n°2. Colombia. En página de internet <http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/>

³ Según el relato del coordinador de Proyectos de dicha institución el Sr. Guido Minervi, se trataba de una entidad dedicada a encarar problemas que afectan al bienestar de la comunidad, a estimular la cultura y las artes y a respaldar la investigación científica. Entre sus principales proyectos se encontraban el "Plan de recuperación de técnicos profesionales y científicos emigrados y el Centro de información para profesionales argentinos, en Diario El Litoral, 23 de noviembre de 1976 "Fundación Gillete: apoyo y estímulo a la comunidad" en página de internet <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/31903/?page=4&zl=4&xp=-974>

⁴ El investigador, consultado para esta investigación, hace alusión a un trabajo publicado por CONADE que podría enmarcarse en esta investigación lo cual sugiere que la misma puede haber estado financiada por dicha institución.

⁵ Creado en 1963 es un Centro especializado de la Organización Internacional del Trabajo -OIT- que articula y una red de entidades e instituciones, públicas y privadas, dedicadas al fortalecimiento de las competencias laborales (en página de internet <http://www.oitcinterfor.org/general/%C2%BFqu%C3%A9-oitcinterfor>)

⁶ Este dato fue extraído del Boletín de CLACSO del año '72 aunque en las memorias no está implícito

⁷ El IIE fue creado en 1919 por Nicholas Murray Butler, Presidente de la Columbia University y Elihu Root, Secretario de Estado de los EE.UU y Stephen Duggan, Sr., profesor de Political Science en el College of the City of New York con la intención de catalizar el intercambio educativo constituyéndose en un centro de información y contacto para las naciones extranjeras que quisieran establecer lazos educativos con ese país. Para ampliar la información ver <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/History>

Cuadro Publicaciones

Año	Tipo	Autor	Título	Datos de edición
Memoria '68 ITDT	L	Barrenechea	Estudios de gramática estructural	Paidós-CICE
	DT	Einchelbaum de Babini	Educación y desarrollo en argentina	DT n° 1 y 2 CICE-ITDT (prensa)
	TI	Bravo	Régimen fiscal de la educación nacional	TI N° 1 CICE-ITDT 1968
		Barrenechea y Rossetti	La voz pasiva en el español hablado en Buenos Aires	TI N° 3 CICE-ITDT s/f
		Lavandera	Observaciones sobre la gramática estructural	TI N° 4 CICE-ITDT s/f
	CT	Barrenechea	Guías sobre el estudio de la gramática estructural	s/d
	MC	Agudo de Córscico	Estadística elemental programada	s/d
Chouny Aguirre		Enseñanza moderna de la matemática	s/d	
Memoria '70-72 ITDT	L	Bravo	Bases constitucionales de la educación Argentina. Un proyecto de reforma	Paidós Bs. As. 1972
	CT	Szuster, Benasso, Fernandez, Frondizi	Manual para los jefes de radio	INDEC/CONADE, Bs. As 1970
		Szuster, Benasso, Fernandez, Frondizi	Manual de instrucciones	INDEC/CONADE, Bs. As 1970
	DT	Babini	Educación y desarrollo económico	DTC 1 CICE-ITDT 1970
		Baumhauer	Comunicación y educación	DTC 4 CICE-ITDT 1972
		Bravo	Las erogaciones de la educación. Un análisis del presupuesto nacional	DTC N° 5 CICE-ITDT 1972
		Slemenson	Emigración de científicos argentinos. Organización de un éxodo a América Latina. Historia y consecuencias de una crisis político-universitaria	Documento Intercentros N° 5, 1970
	TI	Barrenechea	Problemas semánticos de la coordinación	TI N° 8 CICE-ITDT, 1972
		Lavandera	La forma "que" del español y su contribución al lenguaje	TI N° 7 1972
		Lamarque de Romero Brest (colaboración Paín y Brusilovsky)	Lifelong education an alternative Strategy for educational planning.	Documento interno, Julio, 1972
	A	Lamarque de Romero Brest	Algunas perspectivas para el análisis de innovación de curriculum	Revista Estrada, Año V N° 13, Feb 1971
			LATEINAMERIKA	Lexicon der Padagogik, Verlag Herder, Freiburg in Breisgan, Alemania OCC, 1971
			ARGENTINIEN	Idem ant
			Consideraciones para una política de acrecentamiento de la eficacia del sistema educacional en la Argentina	Sistemas escolares, Jornadas Adriano Olivetti de Educación, Edic. Culturales Olivetti, Bs. As Nov. 1971
			Una década de innovación en la Universidad de Buenos Aires. 1955-1966	The World Year Book of Education 1972/73. Universities Facing the future, Evans Brother, London 1972
	PIC	Agudo de Córscico (CICE) Mastrogiovanni (INEC) y colaboradores	Evaluación del proyecto piloto. Introducción a las ciencias físicas	Ministerio de cultura y educación, Bs. As. 1972
			Matemática, Aporte del INEC a la enseñanza de las matemáticas	Ministerio de cultura y educación, Bs. As. 1972
			Esquemas para el desarrollo de un curriculum de física con referencia especial a su evaluación	Ministerio de cultura y educación, Bs. As. 1972
			Etapla introductoria para la evaluación sumativa de algunos aspectos del proyecto 30 de química.	Ministerio de cultura y educación, Bs. As. 1972
			Seguimiento de becarios	Ministerio de cultura y educación, Bs. As. 1972

Memoria '73 ITDT	L	Bravo	La idea de educación pública en Joaquín V. Gonzalez	Inst. Cultural Joaquín V. Gonzalez. Bs.As. Agosto 1973
			La investigación social en América Latina	El Colegio de México, México. 1972
		Gregores	El lenguaje del hombre	Centro editor de América Latina, Bs. As. 1973
	DT	Romero Brest	Lifelong education an alternative Strategy for educational planning.	CICE-ITDT 1973
	II	Oteiza y Romero Brest	Modelo mundial alternativo- sector educación	En preparación
	A	Agudo de Córscico	EL papel de la psicología educacional en la planificación curricular	La plata, 1973
		Kaplan	Factores, mecanismos y procesos de decisión del sector público provincial de Santa Fé	Serie Investigaciones, Cuaderno N° 1, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. 1973
			Ciencia, historia y sociedad, elementos para un esquema analítico	Estudio de la ciencia en América Latina, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 1973
			Hacia un modelo mundial alternativo. Lineamientos sociopolíticos	Comercio Exterior, México, Julio 1973
			La crisis argentina: balance y perspectivas	Problemas del desarrollo N° 14, México, febrero-abril 1973
América Latina y Europa en el nuevo sistema internacional			Transformaciones, N° 96, Buenos Aires, 1973	
Memoria '73- CICE	S/C	Paín y Brusilovsky	Actitudes y motivaciones del trabajador frente a la capacitación profesional: una encuesta en Buenos Aires	Cinterfor/OIT, Montevideo, 1972
		s/d ²	Study in Argentina	Institute of international education. New York, 1973
	II	Lamarque de Romero Brest	Posibilidades para la implementación de actividades de educación permanente del Sistema Educativo para la provincia de Buenos Aires: Definición y alcances de la educación permanente	1 er informe parcial CICE-ITDT, 14 de agosto de 1973
			Posibilidades para la implementación (...): Diagnóstico de la situación de la educación parasistemática	2do informe parcial, CICE-ITDT 6 de diciembre de 1973
			Posibilidades para la implementación (...): 3er informe y anexos	3er informe y anexos, CICE-ITDT, 13 de agosto de 1974
	A	Lamarque de Romero Brest	Rendimiento de los sistemas educativos lationamericanos. Bibliografía general y comentada	Bulletin du Bureau International d'educación 43 1969 N°173, Geneve

1

Cuadro N° 7 Publicaciones

Fuente: Memorias ITDT 68, 70-72; 73 y Memoria CICE 73

¹ Tipo: L: Libro; DT: Documento de trabajo; TI: Trabajo Interno; CT: Cuadernos de trabajo; MC: Material para cursos; A: Artículos; II: Informes de Investigación; PIC: Programa INEC/CICE; S/C: Sin Categoría.

² El trabajo de campo fue realizado en la investigación "Perfil de la educación superior en Argentina" realizada por Norma Naess

Cuadro Consultorías

Memoria	Investigador	Nombre de la actividad	Institución de recepción/lugar	Título del trabajo	Calidad de la intervención
Memoria '71	Babini, Ana María	Seminario Social background of students	International Bureau of education, UNESCO, Ginebra	"Malnutrition and endemic diseases: their effect on Education in the development countries"	Presentación en reunión de expertos
	Barrenechea, Ana	Seminario acerca de la enseñanza del lenguaje y lingüística	UNESCO, París	"Teaching of the Mother tongue: an experience en Argentina	Presentación en reunión internacional
	Agudo de Corsico, Celia	"Seminario internacional para el entrenamiento avanzado en desarrollo del curriculum e inovacion" ¹	International association for the evaluation of educational achievement, Gränna, Suecia ²		Actividad de formación/capacitación
	Lamarque de Romero Brest	Reunión de expertos "La contribución de la antropología educativa y de la sociolingüística al desarrollo de la educación" ³	UNESCO, París	"Some suggestions for a programme of research in educational anthropology and sociolinguistic in latin america" y "objetives and scope of the education, Antropology and Sociolinguistics"	Presentación en reunión de expertos
		Reunión de directores de centros de investigación en educación de América Latina	Oficina Regional de UNESCO para América Latina, Santiago de Chile	"Priority needs for educational reserch in Latin American, Implementation of data Exchange pólices and mechanisms"	Presentación en reunión internacional
		Reunión acerca del planeamiento a largo plazo	Instituto de educación de UNESCO, Hamburgo		Participación en reunión de expertos
Memoria '72	Babini, Ana María	Comisión de trabajo "Educación y desarrollo"	CLACSO, México		Secretaria Coordinadora de la comisión ⁴
	Babini y Lamarque de Romero Brest	VI Reunión de la Asamblea General de CLACSO	CLACSO, México		Asistentes
		Programa del Fondo de capacitación popular y Sección Investigación y Evaluación	Fondo de capacitación popular, Bogotá, Colombia	Consultoría acerca del programa de fondos de capacitación popular y del plan de trabajo desarrollado por la sección investigación y evaluación	Consultoría
	Lamarque de Romero Brest	Reunión de expertos acerca de "El impacto de la educación permanente en la innovación	UNESCO, Instituto de Educación, Hamburgo	"What changes in the school system are impleid in the concept of 'permanent education'?"	Consultoría

		escolar y de Curriculum”			
Memoria '73	Marsal, Juan	Reunión del diccionario de Ciencias Sociales de UNESCO	Centro de Investigaciones Económicas, Instituto Di Tella		Autor del compilado
	Kaplan, Marcos	Reunión del grupo de científicos para el tercer mundo	CEPAL, Santiago de Chile		Participante
		Reunión del grupo de trabajo para el estudio de las organizaciones internacionales	UNESCO, París		Participante
		Reunión de la Agencia Canadiense para el desarrollo	CEPAL, Montreal, Canadá		Participante
	Lamarque de Romero Brest, Gilda	Consejo de gobernadores del Institute for education	Institute for education, UNESCO, Hamburgo		Participante
		Comité editorial del International Review of education	Unesco, Hamburgo	Proyecto de edición latinoamericana de la revista	Elaboradora de proyecto

Cuadro N° 8 Reuniones y Consultorías

Fuente: Elaboración propia en base a Memorias ITDT '71-'72 y '73

¹ La actividad es también denominada “Seminario internacional de formación avanzada sobre elaboración de currículos” en las fuentes consultadas sobre la institución convocante y la actividad en cuestión. Creemos que puede deberse a alguna cuestión de redacción pero entendemos que se trata de la misma actividad.

² El nombre de la institución no estaba contemplado en la memoria pero fue aportada por las mismas fuentes consultadas.

³ Con el mismo título está publicado el informe final de dicha reunión, incluido el trabajo de Lamarque. Unesco, 1973, París.

⁴ Este dato fue aportado por los Boletines de CLACSO de 1972 y 1973 que fueron consultados.

Anexo Entrevistas

Entrevistado: Silvia Brusilovsky

Fecha: 6 de julio de 2012

Observación: la entrevista se realizó mediante un programa de videollamada.

P: ¿Cómo ingresa al CICE, en el marco de la UBA o ya cuando se conforma en el Di Tella?

R: El CICE se crea, no me acuerdo si es '67, '68, no existía previamente. Lo crea Gilda Romero Brest y nos invita a participar a los que habíamos sido renunciantes en la Universidad, yo era ayudante de ella en la facultad, yo era ayudante de Pedagogía y de Introducción a las Ciencias de la Educación y estuve entre los renunciantes de la noche de los bastones largos de modo que llego al CICE porque estaba vinculada a la gente que crea el CICE.

P: ¿Usted ya estaba graduada de la carrera de Ciencias de la Educación?

Si, si. Yo estaba graduada y trabajaba como ayudante de primera con Gilda Romero Brest que era quien hizo los trámites para conseguir el subsidio para crearlo.

El CICE forma parte de las creaciones post renuncias por la "Noche de los Bastones Largos". Se crean otras cosas, la gente de exactas crea otro que se convirtió en universidad privada, pero también crearon un centro de estudios algunos de los renunciantes. Y yo fui parte de ese grupo de renunciantes, de los docentes, era nada más que ayudante, pero de los centenares que renunciábamos.

P: ¿Usted formó parte de diversas investigaciones dentro del CICE, recuerda cómo se gestaron, cómo se definieron los distintos grupos de investigaciones?

Mirá, yo no sé bien los otros, nosotros entramos y éramos... en nuestro equipo María Teresa Sirvent, Abraham Paín y yo, y no me acuerdo si había alguien más creo que, yo no me acuerdo si estaba Hilda Waissmann, pero me parece que no, y estábamos interesados con el problema del tiempo libre, porque en realidad fue la entrada que nosotros tuvimos el asunto "tiempo libre" a la educación de adultos, en la medida que la gente tuviera más tiempo libre podía realizar más actividades educativas, entonces éramos un equipo que estábamos interesados en esa cuestión y ahí nos constituimos y empezamos a trabajar. La que conseguía la plata era Gilda Romero Brest, no nosotros, que María Teresa y yo, yo era ayudante y María Teresa había sido jefa de trabajos prácticos y que se yo teníamos unos años de trabajo universitario en la UBA las dos, casi todos veníamos de la UBA, no casi todos, todos veníamos de la UBA. Y las primeras investigaciones que hicimos tenían que ver con ese interés nuestro por la educación... Gilda Romero Brest le llamaba "educación permanente" nosotros veníamos también de la formación de Extensión Universitaria, Teresa y yo ¿no?, veníamos de la extensión Universitaria. Yo había trabajado en el departamento de extensión Universitaria y María Teresa también, después había diferentes pero... Paín venía del tema tiempo libre por su trabajo en Dumerlan, una institución de la izquierda judía digamos pero había entrado a la universidad muy poco antes de las renuncias, nosotros veníamos de antes. Yo había sido ayudante alumna y después, que se yo, continué, en el '59... '58 debo haber sido ayudante alumna. Los otros equipos estaban constituidos también por renunciantes, las cabezas de los equipos, eran los titulares, los que habían sido profesores titulares. EN política y organización estaba Héctor Félix Bravo y las chicas, yo creo que estaban Norma Paviglianiti y no me acuerdo quién más pueden haber sido sus ayudantes. Ana María Babini había sido profesora de Sociología de la Educación y no me acuerdo con quién entró, ya no me acuerdo, pasaron muchos años, quién eran todos los que estaban, estaba Chela Córscico, Celia Córscico que era de La Plata, y no sé cómo se constituyó el equipo ese porque había gente que entró y salió y después en algún momento estuvo Hilda Weissmann en el campo de la didáctica pero ni me acuerdo quién era de Didáctica, porque el que era en ese momento profesor de Didáctica ideológicamente no tenía nada que ver con nosotros yo creo que él ni renunció, era un tipo conserva, Solari, así que no entró al CICE

P: ¿De hecho creo que quedó en la UBA verdad?

E: Claro, yo creo Solari quedó mientras todos los demás renunciábamos. Y no sé quiénes más, ya ni me acuerdo quiénes más estaban.

P: Los que usted estuvo nombrando eran los grupos "más fuertes" digamos, los que más permanecieron porque también hubo otros que fueron entrando y saliendo ¿no?

E: Claro, yo me acuerdo de estos. Si, estaba con Ana María Babini, Edith Litwin pero Edith falleció hace muy poco. El año pasado o el anteaño pasado. Edith estaba en Sociología de la Educación. Pero veníamos así armados desde la UBA se rearmaron los equipos docentes como equipos de investigación.

P: Y ustedes hacían ya tareas de investigación en la UBA

E: Haber dejame pensar, no. En la cátedra no hacíamos investigación. Habíamos empezado, yo no, habíamos empezado un poquitito cuando estaba en extensión universitaria pero muy poquito y no avanzó. María Teresa Sirvent sí había hecho, había tenido, Teresa había tenido una beca de investigación en la UBA y había hecho una investigación sobre una Biblioteca Popular, sobre la Biblioteca Popular de Barracas con la que siguió trabajando el resto de su vida, después empezó a trabajar desde extensión universitaria previa a la renuncia a la UBA.

P: Por lo que pude observar había como una carrera de investigación, ví que Ud. por ejemplo se insertó como asistente de investigación pero ya a mediados de los '70 ya figuraba como investigadora principal. Había algún tipo de plan formativo, algún tipo de exigencia a cumplir para ir haciendo ese camino o se iba dando?

E: Ah, sabes quién más estaba, Dora Gonzalez, me acordé ahora cuando me diste ese dato. En cierto momento, digamos los jóvenes, lo que éramos ahí en los equipos los jóvenes, hicimos un planteo a la dirección. Le hicimos un planteo a Gilda de que ahí pasaban los años y seguíamos todos en el mismo lugar y que entonces pedíamos que hubiera oportunidad de tener movilidad interna y de que se nos reconociera la experiencia con un ascenso de categoría y se hizo un llamado a concurso. Yo me presenté al concurso eh...y otros no se presentaron, muchos años después, muchos años después, con profundo dolor me enteré, porque cuando los demás no se presentaron, yo me presenté y cuando los demás no se presentaron yo les dije tanto jorobar con que hubiera formas de ascender y no se presentaron, para qué jorobaron si después no hacen uso del espacio que les dan. Yo me jugué, les dije así ahí en el momento por que estaba con mufa. Ehh, muchos años después me enteré de que no se habían presentado por que los chismes de pasillo decían que para qué se iban a presentar si ese cargo era para mí. De eso me enteré con profundo dolor muchos años después. Claro, había que jugarse e ir al concurso. Si otra estaba mejor iba a salir mejor, en todo caso tenían más miedo que yo, ojo o yo estaba más dispuesta a arriesgarme pero pasó eso. No sé, yo no me acuerdo cuántos cargos concursaron, pero pasó eso. Yo me enteré a través de alguien quién no te voy a decir, mucho tiempo después porque alguien de adentro, con quién después fuimos amigas, y un día hablando de esta situación le dije jorobaron la paciencia y después no se presentó nadie y me contestó, bueno pero no nos presentamos porque ya sabíamos...lo que ya te comenté. Yo me quedé mirándola y le quise dar una piña. Yo sentí que me jugaba y que los demás no se habían jugado. Pero fue así.

P: Entonces esa situación de concurso fue más bien un planteo de ustedes que una estrategia de formación de recursos humanos.

E: Fue un planteo nuestro. Nos formábamos cada gradualmente cada uno en su equipo. Es decir no había un proceso de formación separado de la práctica misma. Nos íbamos formando como podíamos y a los ponchazos a medida que iban apareciendo los trabajos. Ehh yo no sé cómo funcionaban los otros equipos, nosotros discutíamos entre nosotros, participábamos, preparábamos los diseños, eh, discutíamos la elaboración de los instrumentos, a veces aplicábamos nosotros los instrumentos otras veces contratábamos, era la época de la técnica de la encuesta, contratábamos encuestadores muchas veces. Pero nosotros procesábamos la información, bueno, aprendíamos en el proceso de investigación mirá, como diría Bourdieu, a investigar se aprende investigando. Y el asunto de los cambios de categoría fueron a pedido de los, no sé qué cargo teníamos, auxiliares, no sé qué cargo....

P: Si, figuran como “asistentes de investigación”, “Investigador”, “Investigador Jefe”, “principal”, etc.

E: Osea yo era asistente de investigación, éramos asistentes de investigación, y no sé después a que pasé, ni sé, ni sé a qué pasé, supongo que a investigador.

P: Si, usted pasa a figurar como Investigador

Bueno eso pero nos formamos sobre la marcha, no había cursos de formación, cada tanto uno hacia un curso en algún lado pero vos pensé que pasamos '66-'73, plena dictadura. A veces yo hacía algún curso que venía al Di Tella, alguien que venía a dar un curso al Di Tella o cosas por el estilo pero nos amañábamos s entre nosotros porque no tenías dónde ir a hacer las cosas salvo los que se iban al extranjero. Los otros equipos no sé qué decirte, porque no sé porque no había un cosa, que yo recuerde, sistemática organizada. No había reuniones colectivas, nada, Gilda era la directora, ella dirigía, ella manejaba y nadie le entraba en competencia (risas), porque a nadie le interesaba, era un trabajo que a ninguno de nosotros nos gustaba.

P: Otro punto fundamental que pudimos observar es que muchas investigaciones, algunas de las cuales usted participó, tenían vinculación con diferentes tipos de organismos internacionales. Había convenios específicos o se iban generando?

E: Con Unesco principalmente, Gilda no sé qué contacto tenía en París, con Unesco París, y a través de los contactos personales de ella se conseguían subsidios. Otra vez fue un subsidio no sé si de Provincia de Buenos Aires.

P: Una de las investigaciones que figura en las memorias y de la que en teoría usted participó se menciona en las memorias financiada por el Consejo Federal de Inversiones para la Provincia de Buenos Aires.

E: Si, hicimos un diagnóstico de ofertas de educación no escolar en provincia de Buenos Aires en veinte partidos. Relevamos el universo de organizaciones sociales de todo tipo y vimos que actividades se ofrecían para después clasificarlas según los niveles de formalización.

P: Entonces básicamente estos trabajos con organismos se generaban por contactos que establecía la Directora.

E: Gilda, Gilda tenía los contactos. Primero fue un subsidio Fundación Ford, después se fueron consiguiendo contratos para la ejecución de determinadas investigaciones, subsidio Ford fue general, después se fueron consiguiendo contratos para investigaciones específicas. No me acuerdo, sí sé que Edith Litwin estuvo en una que tuvo contrato pero no sé contrato con qué, la verdad. No recuerdo los contratos pero...

P: Muchos de ellos aparecen nombrados en las memorias, lo que no aparece es cómo se gestaron los mismos.

E: Eran contactos personales fundamentalmente de las cabezas, fundamentalmente de Gilda que era buena para eso. Los demás no nos gusta y no sabemos hacerlo, algunos saben que se yo, pero...nada, hacíamos las cosas que ella traía. Paín, Abraham Paín hizo algo no sé si con dinero de OIT yo anduve en ese también, no me acuerdo, de algo sobre trabajo, no sé si Cinterfor...

P: Ambos, OIT y Cinterfor, por lo menos figura así en las memorias.

E: Sí, sí, era dinero Cinterfor. En ese momento, además vos pensá que todo lo que hay ahora tipo ONG y diferentes instituciones que subsidian cosas diversas no existían, no existía la Universidad Pública porque además el CICE medio empezó a desarmarse cuando todos volvimos a la Universidad. Porque para nosotros era el lugar al que fuimos al no tener espacio en la universidad pública pensá que fue '66-'73.

P: Entonces hubo vinculación con la Universidad una vez terminada la dictadura?

E: Mirá, hubo vinculaciones individuales, yo volví a trabajar en el '74, creo que en el '73, '74, que Adriana Puiggrós nos llamó y dimos materias, organizamos una orientación en Educación no formal o algo así, que se yo como se llamaba en ese momento. Yo dí una materia, ahí Adriana me designa Profesora adjunta de la facultad, entonces yo vuelvo como profesora adjunta a la facultad a dictar una materia de educación no formal y en el '75 creo que fue, debe ser Dell'oro Maini el que estaba en ese momento otra vez nos dio el...esta vez no renunciamos, nos renunció de prepo, nos intervino la universidad y de ahí hasta el '84 yo no volví a la Universidad, algunas cosas seguí haciendo en el CICE, pero el CICE tenía cada vez menos dinero también, no había muchos lugares donde recurrir y uno se las iba rebuscando como podía para trabajar cuando conseguía trabajo.

P: En el año '70 el ITDT entra en una crisis financiera y explicita claramente sus problemas en las Memorias, sin embargo las Memorias del CICE parecen evidenciar cada vez más actividades, inclusive ya en el gobierno democrático y con la normalización de las Universidades Nacionales. ¿Recuerda usted si la actividad del CICE fue incrementándose en esos años o, por el contrario, fue afectada tanto por la crisis del ITDT como por la reincorporación de sus miembros a la Universidad?

E: No, es que no hay actividades, por ejemplo una de las cosas que... porque Gilda era como fundadora de instituciones, entonces en ese período, ya no me preguntes en que año, se crea la asociación de educación no formal, se crea no me acuerdo que otra, si estábamos todos ahí, pero a ver ¿cuándo fue? En el setenta y... ya no me acuerdo ni de los años, pero empezó a funcionar también la Academia pero ahí ni me acuerdo de cuándo es la academia

P: La Academia es de la vuelta a la democracia

E: Sí, la Academia es de la vuelta a la democracia, si pero la coparon, la copó la derecha, la copó el conservadurismo así que nosotros, los jóvenes que ya no lo éramos tanto, si porque ya estábamos en los cuarenta años en ese momento, nos mantuvimos alejados de la academia porque quedó copada por el conservadurismo, con Salonia, con el tipo este que crea la descentralización, con Salonia, Taquini, tipos así, entonces nosotros no nos quedamos, inclusive en alguna oportunidad yo le dije a Bravo cómo era que él se quedaba en ese lugar y me dijo, bueno pensábamos que íbamos a poder tener más espacio nosotros y nos ganaron. Es así y nunca más me conecté con la Academia, Chela Córscico sí, Chela terminó siendo académica. Pero nosotros los más izquierda nunca entramos.

P: Retomando el CICE, uno de los puntos que se destacan en las Memorias es una gran cantidad de cursos y seminarios ofrecidos desde el mismo a docentes y graduados. ¿Usted recuerda esas actividades? ¿eran actividades masivas o acotadas?

E: La verdad es que mucho no me acuerdo, yo me acuerdo de algún curso que dimos, que compartimos con Gilda, me acuerdo Cristina Davini que era, Cristina es más joven, menos mayor, a esta altura no es más joven es menos mayor (risas), como alumna viste, no sé pero ni me acuerdo de qué ni cuándo. Sí, yo me acuerdo haber dado yo un curso de educación de adultos, no eran masivos, no no, no me acuerdo la verdad que no me acuerdo. De repente así tuve la imagen (entre risas) de un curso en que estaba dando, haciendo una dramatización sobre el desempeño del docente, viste, me viene a la memoria la escena esa pero no era un grupo grande, eh este que te digo donde estaba Cristina sí que se yo, un grupo no sé podía ser de veinte personas, la verdad es que no sé. Creo que Dora Laino alguna vez dio un curso ahí, ni me acuerdo, ni me acuerdo. Pero no eran masivos y debe haber sido alguna forma de conseguir, de conseguir recursos también porque ya ahí se iban acabando los recursos para hacer actividades de investigación. Pero no te puedo decir ni cuándo, porque además después del '84 también Gilda volvió a la universidad como directora del departamento de educación, si yo creo que ella era directora del departamento, no no creo estoy segura que fue de nuevo directora del departamento de educación y nosotros ya dábamos cursos de posgrado en la universidad, en la facultad.

P: Osea que ustedes ya se insertaron en la formación de posgrado y no solamente desde la formación básica o de grado.

E: Sí, además vos pensá que esos cursos que nosotros podíamos dar en el CICE había maestros pero a los profesores no se los reconocía nadie, nada, porque era dictadura.

P: Eso es un elemento que llama la atención porque cuando uno ve la nómina de cursos y la cantidad tiende a pensar que tienen algún aval o reconocimiento.

E: No querida, qué te va a reconocer a nosotros renunciantes. No si algunos estuvimos sin laburo porque no te salía...si vos para hacer cualquier cosa necesitabas, tenías que pedir para hacer cualquier cosa, después del '66 también, necesitabas el informe de la SIDE. A nosotros ni por casualidad nos iban a mandar informes positivos, de modo que si llegaba un curso dado por mí lo único que iban a hacer era irme a buscar a mi casa para meterme en cana. No no, que yo sepa no porque éramos todas personas que estábamos mal, que no, que estábamos en la mira, en la mira del poder dictatorial así que de ninguna manera podíamos hacer trámites que oficializaran lo que estábamos haciendo si no nos dejaban entrar a trabajar en el sistema, no nos dejaban. Yo estaba trabajando en la dirección, lo que era la DGI, la dirección general impositiva y era el año '69, no la dictadura, era la dictablanda. Era el año '69 y yo tuve un contrato para ser asesora pedagógica del centro de capacitación de personal y cuando se terminó mi contrato el jefe me dijo "Silvia te quiero estable, voy a pedir tu designación, querés aceptar", si dale pedí mi designación. Nunca llegó el informe de la SIDE con lo cual no me podían designar, yo trabajé cuatro meses gratis.. No llegaban los informes de la SIDE nuestros, yo siempre dije, yo no sé qué gran mérito político tuve porque no fui militante de ningún partido político ni nada, mi mérito político para ellos, merito político entre comillas, descrédito para ellos fue la renuncia, haber estado en el centro de estudiantes, haber integrado el centro de graduados, éramos representantes de graduados de Consejo Directivo, cosas de ese tipo pero se acabó en el '66 y de ahí hasta el '84 fui, salvo un año y pico en el '74 fuimos parias.

P: Se puede decir que estar "bajo el ala" del Di Tella era una forma de paliar era situación de falta de posibilidades de inserción en el ámbito universitario.

E: Pero lógico, yo me fui de la Universidad en el '66, volví en el '73, '74 y volví en el '84. Estuve un tiempo en la universidad privada, cómo se llama, en el CAECE, pero yo ni quería, cuando me llamó la directora de la carrera de educación del CAECE para que diera Teoría del Tiempo libre, le dije no yo no quiero, yo no trabajo en universidades privadas pero me insistió, me dijo las características que tenía. El CAECE había sido fundado por Klimovsky y otra gente de exactas en aquel momento eh... post '66 y bueno, estuve un año en el CAECE y al año siguiente renuncié porque ya era '84, yo estuve el '83 y nada más porque éramos todos militantes de la educación pública.

P: De alguna manera había que sobrevivir esos años, había que seguir trabajando...

E: Había que sobrevivir. No, no no es tan fácil, eso viene a lo que vos digiste. Había que sobrevivir, y si sobreviví así a los saltos en el '76 así a los saltos, sobreviví haciendo trabajo de formación de docentes en el sistema educativo, dando algunas materias y dando educación de adultos en un normal. Después con María Teresa Sirvent tuvimos un contrato en una biblioteca popular para hacer un diagnóstico y sobrevivimos, yo personalmente eh seguí en el CICE mientras pude pero llego un momento en que no nos pagaban y bueno tuve que sobrevivir y fui tomando lo que podía.

P: Tampoco el CICE pudo mantener una estabilidad en esos años, también sufrió...

E: Claro, sufrió los cambios que tenían que ver con la falta de recursos. Contra chances matemáticas que no convocaban a meter mucha plata y además porque nosotros estábamos en contra del establishment, estábamos en contra del gobierno que se había autoconstituido por la fuerza, entonces conseguir fondos por ahí era muy difícil.

P: Claro, porque había centros dentro del ITDT que habían sido creados antes de la dictadura, pero en el caso de ustedes la creación es un poco la consecuencia del golpe del '66 y la noche de los bastones largos por lo cual puede haber sido más difícil tal vez?

E: Claro, y a lo mejor tenían más contacto con más tipos de instituciones, a lo mejor tenían gente formada, nosotros éramos algunas pocas cabezas y los demás todos jóvenes que no teníamos contactos externos como para conseguir recursos.

P: De todas maneras en las memorias se puede observar la intención de enviar graduados al exterior para formarlos, ¿eso era así?

E: No (con énfasis), no era mandar graduados del CICE. Era gente que se tramitaba la beca.

P: Osea que era una inquietud personal...

E: Si, a lo mejor Gilda le decía escribible a fulano pero, qué se yo...María Teresa Sirvent se fue, Paín se fue por no sé bien qué contacto que tenía en París, yo no me fui, yo estaba casada con un nene. María Teresa era soltera entonces se pudo ir. Paín tenía hijos ya grandes y bueno se quedaba la mujer con los chicos, o no, me parece que se fueron todos porque ella también, en realidad Sara [Pain] también, Paín era mayor que nosotros entonces la mujer de él también ya era una chica conocida, Sara Paín, y entonces se fueron un año creo, creo que se fueron un año con los chicos me parece. Pero mi marido trabaja acá y yo tenía un nene chiquito y no me iba a ir. Tenía toda mi vida acá y no me fui por eso. Las que se iban era gente como Teresa que no tenía familia.

P: Pero retomando la pregunta era una más una interés personal que una estrategia de formación de recursos humanos.

E: No, no. No había un proyecto de envío de gente porque...bueno además era como que en esa época no había esta tradición que hay ahora. No es que hubiera una tradición de formación sistemática. Te ibas armando al lado de

alguien y nada más. Además fue un período del país en el cual muchas cosas no se podían hacer. Vos pasado el '76 tampoco podías hacer una reunión masiva porque para hacer una reunión masiva tenías que estar pidiendo autorización a la policía. Cuando nosotros con María Teresa hicimos la investigación en la zona Bernal-Don Bosco, que teníamos que mandar los encuestadores por la calle, porque hicimos un puerta a puerta, hubo que ir a pedir permiso a la policía porque corríamos el riesgo de que te metían en cana. No fueron años fáciles. Entonces había cosas que vos no podías hacer como, y esto viene a cuento de reuniones de docentes o tramitación de certificados para que me reconocieran los cursos porque a nosotros no nos iban a reconocer nada.

P: Con respecto a ese punto uno de los puntos que llama la atención es un contrato con un sindicato, la Unión de educadores de Córdoba y pensábamos que tal vez ese puede haber sido un contrato para ofrecer cursos de capacitación a docentes?

E: No, la verdad es que no me acuerdo, no lo sé.

P: Tal vez haya sido un contrato de otro grupo de investigación

E: A lo mejor era de otro grupo, la verdad es que no sé. No tengo idea. La que estuvo más tiempo lamentablemente no está viva que fue Edith [Litwin].

P: Es un dato interesante ya que Edith Litwin no aparece mencionada activamente en las memorias

E: Edith estuvo en Sociología de la Educación con Ana María Babini, lo que pasa es que Ana María era, me parece que a lo mejor no la ponía en los trabajos. La tenía de ayudante y no la hacía firmar. Nosotros sí firmábamos. Si la verdad es que más no me acuerdo de esas cosas. Ana María tal vez no dejaba que la gente pusiera su gancho, Gilda nos daba cancha libre y hacíamos la investigación nosotros.

P: Diferentes estilos de conducción tal vez

E: Si, probablemente Ana María se sentía más investigadora que Gilda. Porque Ana María había hecho investigación ya.

P: Venía del grupo de Germani verdad?

E: Venía del grupo de Germani claro. Ana María era profesora de Sociología de la Educación y venía del grupo de Germani, se había formado allí en investigación. En cambio Gilda no tenía antecedentes de investigación. Gilda tenía, era, buena en Gestión. Entonces venía por ahí no más la cosa.

Fin de la entrevista

Entrevistado: David Wiñar

Medio de entrevista: Cuestionario escrito enviado vía e-mail

Fecha: de envío 10 de noviembre de 2012; de entrega 12 de noviembre de 2012

P: Según consta en las memorias ud. se encontró entre los miembros que iniciaron el CICE en el marco del Instituto Di Tella. ¿Recuerda ud. cómo se incorporó al proyecto? ¿fue uno de sus promotores o fue invitado a participar?

R: Fui invitado a participar. Gilda Romero Brest fue la principal impulsora del proyecto CICE y fue acompañada por un pequeño grupo de docentes e investigadores senior (Ana María Babini, Héctor Félix Bravo, Celia Córscico y la especialista en metodología de la investigación social del Inst. Germani, cuyo nombre no recuerdo en este momento).

P: ¿Antes de ingresar al CICE ud. era docente en la Universidad, en alguna carrera?

R: Hice alguna actividad docente entre 1965 y el golpe de Onganía con renuncia a la Universidad intervenida. Fui Jefe de Trabajos Prácticos en una materia que se llamaba Metodología de la Investigación educacional o algo así en la carrera de Ciencias de la Educación. También di un seminario cuatrimestral en la Universidad de Belgrano en esos años, creo recordar que antes de mi ingreso al CICE

P: ¿Recuerda si en sus orígenes el CICE contó con algún tipo de subsidio o donación que permitiera iniciar su funcionamiento?

R: Pienso que sí; posiblemente una fundación y no sé que apoyo pudo darle el ITDT.

P: En las memorias su nombre figura entre los “Investigadores Principales” ¿existía algún tipo de criterio para clasificar a los diferentes integrantes o tal vez algún sistema de promoción para los mismos, podría especificar cuál?

R: Supongo que existía alguna reglamentación al respecto pero no conservo esos papeles. En mi caso creo que daba las condiciones para esa categoría que la asocio a dirección de proyectos de investigación. Con anterioridad a mi incorporación había codirigido un equipo interdisciplinario. Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo. Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación actual y perspectivas futuras. Informe Final. Buenos Aires. SECONADE. 1968. 2 tomos, y la dirección de Wiñar, D.L. y colaboradores. Origen socio-económico y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media. Buenos Aires. SECONADE. 1968.

P: ¿Usted contaba con estudios de posgrado al momento de ingresar al CICE o realizó alguno durante sus años de desempeño en él?

R: Realicé estudios de postgrado en “Institute of Education” y en la “London School and Political Sciences” de la Universidad de Londres. Año académico 1963-1964. Certificado obtenido: “Associateship”.

P: ¿Ud. trabajaba o participaba en otras instituciones durante los años que se desempeñó en el CICE? ¿Podría especificar?

R: Mi lugar de trabajo en esos años fue el Consejo Nacional de Desarrollo (luego Instituto de Planeamiento Económico) En realidad no trabajé en el CICE, solo el breve período que comento a continuación.) En CONADE solicité una licencia por seis meses –fue como tomarme un medio año sabático con alguna renta- para realizar el estudio Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. CICE.1970

P: En relación a las investigaciones de las cuales ud. participó, tuvieron vinculación con organismos internacionales o instituciones nacionales o extranjeras como era el caso de algunas de las investigaciones del CICE? ¿Podría nombrar algún organismo o institución con el que según ud. el CICE haya trabajado o colaborado?

R: Ninguna, fue un trabajo individual. No estuve relacionado con otros aspectos de la labor del CICE. Por lo que recuerdo estuvieron más ligadas al CICE, además de Silvia, María Teresa Sirvent y Lidia Fernández.

P: En las memorias se describen un número importante de cursos o seminarios ofrecidos a graduados en Ciencias de la Educación y también otros que se describen como actividades de extensión. ¿Usted participó de alguna de estas actividades, podría mencionar alguna? ¿Recuerda si eran actividades que se hacían frecuentemente o si, por el contrario, eran ocasionales?

R: Ninguna. No recuerdo

P: Entre los años '70 y '72 no se editan memorias del Di Tella y cuando vuelven a editarse no encuentro referencia a su persona, ¿ud. se desvinculó de la institución en esos años? ¿Podría contar brevemente en qué circunstancias?

R: Como ya mencioné en el punto 5) toda mi participación en el CICE fue esa investigación por lo cual no era esperable, creo, que figurara en las memorias. (Esto hasta el año 1984, ver 9)

P: Este espacio queda libre para cualquier comentario, aclaración o sugerencia que quiera realizar respecto a este cuestionario o a la investigación en general.

R: En 1984 fuimos convocados por Gilda algunos docentes e investigadores para colaborar en un plan educativo para la futura Capital Federal en Viedma, pedido por autoridades gubernamentales. Me acuerdo que resultó bastante interesante (por lo menos mejor que la ficción de Orwell)

Entrevistada: María Teresa Sirvent

Fuente: la entrevista fue facilitada entrevistada por presentar similitud con los temas a indagar por nuestra investigación. Fue tomada por investigadores de la Universidad de Buenos Aires para un proyecto que recopila la Historia Oral de la carrera de Ciencias de la Educación, según nos informó la entrevistada. Desconocemos los nombres de los entrevistadores quienes tienen el crédito por la misma. Sabemos que dicha entrevista fue editada y corregida por la entrevistada.

Fecha: no conocemos la fecha de realización, aunque se refiere al mes de mayo del 2009. La misma fue enviada vía mail por la entrevistada el 17 de noviembre de 2012.

Entrevista a MARÍA TERESA SIRVENT- 1era parte

E: ¿Cómo llega a cursar la carrera de Ciencias de la Educación?

M.T: Llegué a Ciencias de la Educación cuando terminé mis estudios en la Escuela Normal, en 1956. Me recibí de Maestra Normal Nacional en el Normal N° 4 de Caballito. Para mí éste es mi sello de identidad primero: “Soy Maestra Normal Nacional”. Lo digo con mucho orgullo.

Cuando ingresé a la Facultad, todavía no existía la carrera de Ciencias de la Educación, que se creó recién en 1957, sino la de Pedagogía. Mi idea era inscribirme en Filosofía. En realidad tenía serias dudas existenciales entre elegir las humanidades o ciencias exactas. En aquel momento, me parecían orientaciones contradictorias; sin embargo no lo fueron tanto a lo largo de mi vida profesional.

Como profesional he podido identificar una unidad lógica de raciocinio -estructuras de raciocinio semejantes- entre el pensamiento filosófico y el matemático; eso es el porqué algunos matemáticos devienen filósofos. No había

orientación vocacional en esa época. Los intereses surgían por la formación que recibíamos en la escuela secundaria. Recuerdo la pasión que me despertaban ambas disciplinas - las sentía como dos posibilidades – si bien en aquel momento, las vivía como mutuamente excluyentes.

La Facultad de Filosofía y Letras tenía un ingreso constituido por dos partes: por un lado un examen de traducción de un texto en inglés, y por el otro la redacción de una composición con tema libre del candidato. Desarrollé entonces, una narrativa en relación con el vínculo pasional que entre dos personas produce la relación de un acto de amor; tenía entonces 16 años. Me retraigo a esos 16 años de edad y vuelvo a sentir la emoción que me embargaba en aquel momento. Esa narrativa del examen me hizo descubrir una parte mía que desconocía. Me hizo desarmar una serie de preconceptos y dejar a la vista, en aquel momento, mi goce sensual. Cosa que aún hoy día siento y reconozco en el acto de investigar al percibirlo como un acto pasional, cargado de erotismo.

E: ¿Recuerda las motivaciones que la llevaron a terminar optando por Ciencias de la Educación?

M.T: En la preparación del examen profundizo los textos de Filosofía comenzando un ensayo de articulación entre la filosofía social de Jesucristo y la doctrina política del Socialismo. Reflexiono que, si en esa época hubiera existido la Democracia Cristiana como partido, hubiera sido mi primera militancia.

Fue en ese verano, que descubrí en las películas del director sueco Bergman y en la poesía de Pablo Neruda, la belleza del amor sexual, tema tabú del momento.

Fue una época de profundo cambio cultural.

Estas experiencias -de nutrientes de lectura, poesía, y cine de vanguardia - fueron identificando mi interés por abocarme a cuestiones filosóficas centradas en los orígenes de la sociedad, el ser humano, etc.

Ahí fue donde comencé mis primeras experiencias docentes de apoyo escolar, en el entorno barrial con chicos y adultos en situación de pobreza. Vivíamos en aquel entonces en un barrio del cono urbano bonaerense de clase media baja. Mis vecinos, chicos, jóvenes y adultos fueron mis primeros alumnos en clases de alfabetización inicial y para adultos. Tenía aquel entonces, y lo tiene todavía – como dice el tango - no sé que suave encanto aquel deseo de dar y de ayudar al otro propio de nuestra profesión docente.

Sigo la trayectoria de una familia de maestros. Mis padres se conocieron cuando ambos eran maestros en una escuela primaria del barrio de Belgrano. Mis abuelos eran analfabetos. Yo lo digo siempre con mucho orgullo. Mi abuelo era un campesino, nacido en un pequeño pueblo de Valencia que no había tenido la oportunidad de aprender a leer ni a escribir. Recién se alfabetiza en forma autodidacta siendo portero de una escuela en la Argentina. Según cuenta la tradición familiar, mi abuelo y mi abuela empiezan el proceso de alfabetización autodidáctica en edad adulta. Sus cuatro hijos, entre ellos mi padre, terminan estudiando magisterio y casándose a su vez con maestros. Me había criado en un ambiente en que sólo se daban discusiones sobre la escuela, ya que todos mis parientes fueron maestros.

El universo de la educación fue en parte también la historia de mi familia. Me siento muy orgullosa de toda esa historia familiar. En Estados Unidos, durante mis estudios de doctorado en Columbia University en Nueva York, me presenté como candidata a una beca para asistir a un seminario de Ciencias Políticas en la Universidad de Chicago. Mis profesores de Columbia University me aconsejaron, entonces que relatara mi historia familiar conjuntamente con mi curriculum vitae.

En mi familia los temas eran generalmente discusiones sobre educación, religión y política.

E: Una vez que sortea aquél examen e ingresa a la Facultad: ¿cómo termina eligiendo la Carrera de Ciencias de la Educación?

M.T: Apruebo el examen de ingreso y entré en 1957 a la Facultad de Filosofía y Letras. Con mi entusiasmo me inscribo en las dos carreras: Filosofía y Pedagogía.

Comienzo a cursar las introducciones comunes a ambas carreras. Curso con los profesores Risieri Frondizi y José Luis Romero las introducciones de Filosofía e Historia respectivamente. La Introducción a las Ciencias de la Educación era dictada por el Profesor Juan Mantovani conjuntamente con su profesora adjunta, Gilda Lamarque de Romero Brest.

Como cuando en una mañana tormentosa se abren las nubes y aparece el sol, valga la metáfora, descubro el mundo disciplinario de las Ciencias de la Educación.

En ese entonces, tuve mis primeras experiencias como docente suplente con alumnos en situación de pobreza (escuelas en barrios como el Bajo Flores).

Enfrenté situaciones muy difíciles con alumnos, algunos de los cuales tenían casi mi misma edad. Me conecté con sus familias y gradualmente llegué a ser parte de la vida de estos chicos en lo que hoy llamo “el más allá de la escuela”.

Visitaba a las familias, concurría a los campeonatos barriales en una canchita del bajo Flores.... Eran las semillas que había dejando en mí la Escuela Normal. Comencé a probar estrategias de aprendizaje que buscaban articular el contenido curricular con las experiencias barriales de los alumnos. Estuve con ese grado todo el primer año de la Facultad.

Aún recuerdo mi asombro al descubrir que ese mundo donde transcurría la vida de los jóvenes en el “más allá de la escuela” estaba pleno de experiencias de aprendizaje tan valiosas como la de la escuela misma y que además debían

ser el anclaje para trabajar los contenidos curriculares de la escuela. Fue el comienzo de mi interés en el enfoque que fui desarrollando a lo largo de toda mi vida profesional: la educación permanente y la educación popular. Fue una época feliz. La vida universitaria me introdujo en un mundo “maravilloso”... la calle Corrientes, las películas del nuevo realismo europeo en el cine Lorraine, las deliciosas pizzas de Gerrín... Ese era mi tiempo libre. Pero en el profesional me interesaba cada día más las situaciones de pobreza que me llevaron naturalmente a elegir definitivamente mi carrera.

E: En tu recorrido por la Carrera, la figura de Gilda Romero Brest tiene un particular impacto: ¿cuál fue la influencia que tuvo sobre usted?

MT: Gilda era una figura fuerte, muy atractiva para muchos de nosotros. Trasmitía un aire de libertad, y de autonomía para la mujer. Cursé un seminario que ella ofrecía el cual nos sumergía en el debate de las ciencias sociales, a través de la perspectiva del interaccionismo simbólico con libros clásicos como el de George Mead. Eran libros de cabecera. Entramos en la teoría de los grupos - que recién comenzaba a trabajarse en el ámbito de las ciencias sociales -.

Gilda personificaba en aquel momento, para los jóvenes de la carrera, la innovación en Ciencias Sociales y en Educación. Esto le valió profundos conflictos y confrontaciones con los profesores de la carrera que provenían de la antigua carrera de Pedagogía y que cuestionaban los enfoques que ella introducía, como ser la visión de un estudio científico del fenómeno educativo.

E: ¿Dónde tenían lugar y en torno a qué temas se estructuraban aquellos debates?

MT: No recuerdo Jornadas académicas que se hubieren organizado en torno a estos debates. Había diferencias en las perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas de las materias. La perspectiva de Gilda, correspondía a un nuevo “contexto de descubrimiento” en las Ciencias Sociales. En aquel entonces, otras universidades del país como la Universidad Nacional de Rosario formaban parte de ese movimiento renovador en el pensamiento de las ciencias sociales y la educación que llegaba a nosotros no sólo a través de la figura de Gilda Romero Brest sino también a través de las clases y los escritos de profesores como Jaime Berstein, Nicolas Tavella y Tomás Vasconi, entre otros. De alguna manera u otra, estas nuevas perspectivas me fueron conduciendo a la lectura de obras de autores marxistas en educación y más adelante en el tiempo a las ideas vertebrales de la teoría de la dependencia.

Otras figuras fueron también claves para mi formación y representaron hitos importantes en la construcción de mi pensamiento tales como Américo Ghioldi, Norberto Rodríguez Bustamante, Gregorio Weinberg y Felix Bravo.

E: ¿Qué vínculos se producían entre los estudiantes de Ciencias de la Educación con los espacios de formación de otras carreras?

MT: Era una época de mucho debate, creatividad y discusión en el tema del cientificismo y de la filosofía positivista que era considerada su anclaje. El Plan de la Carrera le daba un estímulo importante a las optativas de las carreras de sociología y psicología.

El clima de debate y de articulación con otras carreras me orientan por el camino de la sociología y de la psicología social. Inclusive tuve una propuesta de la cátedra de Psicología Social para ser ayudante en dicha materia.

E: ¿En qué espacios se producían estas discusiones con el modelo científicista?

MT: Yo era delegada estudiantil junto con la compañera Susana Vior. Esa confrontación con el cientificismo era parte de nuestra militancia estudiantil y de nuestras discusiones con el claustro de profesores en Junta Departamental (Hace poco, colegas del Departamento de Ciencias de la Educación me decían que habían encontrado un acta donde yo figuraba como representante de estudiantes discutiendo con el claustro de profesores).

Considerábamos como una imposición del imperialismo todo lo que venía de la Fundación Ford en materia de ciencia y técnica.

Todavía no se había dado un debate profundo epistemológico y metodológico en relación con la naturaleza de la investigación científica de lo social y con los diferentes modos de encarar la ciencia de lo social. Fui testigo presencial de dicho debate en Estados Unidos.

E: ¿Recuerda cuáles eran los contenidos de esa discusión?

MT: No había discusión metodológica, imperaba “el método científico”. Los que teníamos posicionamientos asumidos en la militancia estudiantil reclamábamos una mayor cercanía de la carrera con la realidad, y la autonomía de las decisiones en materia de investigación científica no dependientes de la imposición imperialista.

E: ¿Cuál era el clima político que se vivía en la Facultad y en particular en la militancia estudiantil?

MT: Eran muy claras las diferencias entre la izquierda y la derecha. Si bien había matices entre las posiciones de izquierda, la gran oposición era en contra de los sectores de la derecha católica. Nuestra confrontación con la derecha católica era un claro enfrentamiento ideológico en relación con la visión de la sociedad presente y futura y en cuanto a la función de la universidad en un cambio social. Para nosotros nuestro enemigo principal en la UBA, era toda la fuerza de la derecha católica. Tuvimos enfrentamientos muy duros con la policía montada y recibimos algunos planazos.

E: Hace un momento, usted comentaba la propuesta de integrar la cátedra de Psicología Social ¿Tuvo otras experiencias docentes en aquellos años en la Facultad?

MT: Yo era militante estudiantil y era ayudante de la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación y posteriormente de Pedagogía cuya profesora titular era Gilda Romero Brest. Ella siempre decía que yo le iba a hacer la cátedra paralela dado que como ayudante y después como jefe de trabajos prácticos introduje el enfoque marxista en la cursada.

Mi primera experiencia como ayudante fue en el año 1961 en Historia de la Educación siendo el profesor Solari el titular de la materia. Mi primer grupo de alumnos fue interesantísimo. Se dividía en: de un lado los marxistas y del otro los católicos practicantes. En aquella cursada, conozco un grupo de alumnos donde había gente interesante de un lado y del otro. En esa primera experiencia en Historia de la Educación armé un modelo de análisis de la educación articulando el modelo funcionalista de análisis de la estructura social con la visión de lucha de clases y educación de Aníbal Ponce.

En este sentido, puntualizo de las influencias a lo largo de mis estudios universitarios, el estímulo recibido para animarnos a "jugar" con libertad con las ideas, sin miedo en un mundo rico en conceptos provenientes de diferentes perspectivas. Cuando realizaba esas experiencias ya estaba terminando mi carrera.

E: Seguramente tendrá alguna anécdota asociada a la figura de Gilda

MT: Recuerdo cuando ella viajó y me dejó dos clases teóricas a cargo. Todavía tengo todo esa clase que armé con mucho miedo, eran las primeras que hacía. No se si me había recibido ya. Y me acuerdo que cuando ella se despidió de los alumnos, les dijo: "Y ojo que yo se que los dejo en manos de Teresita, que me esta queriendo hacer la cátedra paralela". Tengo que reconocer las posibilidades de libre expresión de las ideas que imperaba en la cátedra y en general en el ámbito universitario. Este clima fue una impronta en mi formación.

Desde mi perspectiva era posible articular el enfoque marxista que yo introducía en la cátedra con conceptos del clima intelectual que se vivía en esos momentos. Era el caso de por ejemplo del concepto de "actitudes" como emergente de un proceso social, o el de la "construcción de la personalidad" como emergente de una determinada sociedad. Trabajábamos con dichos conceptos en la cátedra de Pedagogía, en relación con los procesos de individuación, socialización y culturalización. Personalmente consideraba que estos conceptos podían abonar, en particular a los análisis sobre la construcción de la conciencia de clase como emergente de una sociedad y desde una perspectiva psicosocial. No me parecía contradictorio mostrar esos procesos entre el individuo y la sociedad. La cuestión radicaba en preguntarse de qué sociedad estábamos hablando. Para mí el punto clave era llegar a comprender cómo se daban esos procesos en una sociedad capitalista atravesada por la división en clases, la lucha de clases y la hegemonía de la clase dominante. Y este era el desafío que intentaba introducir en la cátedra de pedagogía.

E: ¿Cuáles eran las discusiones que tenían con su perspectiva?

MT: Las críticas en relación con el perfil de la carrera se focalizaban en lo que nosotros considerábamos una desconexión con la realidad. Concebíamos a algunos de estos esquemas conceptuales como vacíos de compromiso en un contexto socio histórico determinado. Recuerdo estas discusiones porque formaban parte de los debates en el movimiento estudiantil. ¿De que tipo de sociedad estábamos hablando? Para nosotros se enmascaraban diferencias fundamentales entre conceptos como por ejemplo, "estratificación social" y "clase social".

La perspectiva de la cátedra de Pedagogía era, para aquel momento muy interesante. Se entendía la Pedagogía como una teoría de la educación sistemática. Se buscaba construir un modelo hipotético deductivo de abstracción decreciente, a través del cual pudieran derivarse variables tanto para la investigación educativa como para la elaboración de normas para la acción. Torgerson, el epistemólogo de la década del 30, era bibliografía obligatoria en la materia de Pedagogía de aquel entonces. Asumiendo la complejidad de aspectos del hecho educativo, se intentaba elaborar un modelo hipotético deductivo que partiendo de axiomas e hipótesis propias de las diversas disciplinas que dan cuenta de dicha complejidad –como por ejemplo, psicología de la educación, sociología de la educación, economía de la educación, historia de la educación – posibilitara realizar un diagnóstico de la realidad educacional apoyado en la identificación de variables centrales y sus relaciones. Se trabajaba a partir de hipótesis y relaciones con diferente nivel de abstracción. Se buscaba derivar leyes de medición que permitieran realizar un diagnóstico científico de la realidad. Se apostaba a la posibilidad de construir una pedagogía como teoría normativa de la educación con base científica. Se trabajaba con la noción de construcción de una norma pedagógica articulando datos de realidad con principios de deseabilidad educativa. Aun conservo algunos exámenes. Les presentábamos a los alumnos axiomas económicos, por ejemplo y les proponíamos que armaran una norma pedagógica confrontando un análisis de datos de la realidad (por ejemplo, datos censales) con postulados de deseabilidad educativa. Nuestra discusión consistía en cuáles eran los axiomas y las teorías de las cuales se partía para llegar a trabajar con la realidad.

Era además una época en la cual empezó a imperar la noción de la planificación de la educación apoyada en el paradigma de la Modernización, preponderante para describir e interpretar la sociedad latinoamericana. Recuerdo que con mi entrañable colega y amiga Norma Paviglianitti, quien dolorosamente ya no está entre nosotros, ganamos una beca en el año 1963 para asistir en el ILPES (Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social/ UNESCO) de Santiago de Chile a un seminario sobre Planeamiento Educativo para representantes de América Latina y el Caribe.

A partir de inicios de la década del 60 sentí un viento favorable que orientaba mis veleros hacia ignotas islas donde desembarqué para hacer mis primeras experiencias en educación popular y mi formación guiada por la figura pionera de Amanda Toubes en el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA.

E: Se acentuaron los debates con las posiciones científicistas a partir de su participación en la Educación Popular?

MT: Indudablemente la participación en la educación popular me enfrentó con la posibilidad de experimentar en el trabajo barrial la puesta en acto de conceptos de una pedagogía marxista, tal como la noción de praxis, de conciencia de clase y de falsa conciencia. Aún recuerdo mi asombro y emoción cuando en mis primeras experiencias en la Biblioteca Popular de Barracas comencé a comprender dichos conceptos en su puesta en acto en el análisis de realidad y en la intervención en la misma.

Mi generación tuvo el privilegio de haber sido testigo de una época muy rica en relación con el debate epistemológico, teórico y metodológico en Ciencias Sociales. Es decir, con el debate y confrontación entre paradigmas en ciencias sociales. Fuimos formados en la más rancia tradición positivista traducida en estrategias metodológicas de medición de variables y énfasis en la verificación estadística con aplicación de modelos matemáticos. Tiempo después, y hacia fines de los 60, en Estados Unidos, cursé, dos años de matemática aplicada a las ciencias sociales. Este era el modelo del “método científico” imperante durante mi formación, tanto en la Argentina como en los primeros años de mis estudios en Estados Unidos. Yo empecé a cuestionar seriamente este modelo siendo testigo presencial de los debates en la Universidad de Columbia a la luz de los cuestionamientos de clásicos como Wright Mills y de mis primeros seminarios sobre enfoques cualitativos en investigación social. Hasta ese entonces continuaba aplicando el modelo hipotético deductivo en investigación pero asumiendo perspectivas marxistas y de la teoría de la dependencia. Sin embargo, ya comenzaba a percibir las contradicciones sin resolución metodológica todavía.

E: Usted mantiene un contacto con el campo de la Educación Popular, usted comienza a participar de las actividades de Extensión Universitaria. ¿Cómo recuerda aquellas experiencias?

MT: Mi ingreso a Extensión Universitaria implicó un hito fundamental en mi profesión en el cual reconozco a Amanda Toubes como otras de las figuras claves en mi formación. Alrededor del '60 comienzan a desarrollarse con fuerza todas las actividades del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA. Muchos de nosotros, jóvenes graduados o alumnos de los últimos años de la carrera, comenzamos a conocer experiencias en educación desde una perspectiva en la que no habíamos sido formados y que además era totalmente consistente con lo que queríamos de nuestra carrera. Así me conecté con Amanda Toubes que trabajaba en Extensión Universitaria y la convocamos - desde mi lugar de delegada estudiantil- para dar el primer seminario sobre Educación de Adultos. Esa fue otra época histórica innovadora en educación, no solo de la Universidad de Buenos Aires, si no también en la Universidad del Litoral desde la experiencia de extensión universitaria. Esta experiencia representaba las ideas y postulados de la educación popular apoyados en las mismas nutrientes que los historiadores brasileños le reconocen al pensamiento de Pablo Freire: el grupo de Pueblo y Cultura de Francia.

E: ¿En que medida la Carrera la había formado para integrarse a este tipo de actividades, cuánto le debía a su formación como militante y cuanto a su experiencia docente?

MT: Nosotros no contábamos con esta formación en la Carrera: una visión de una educación comprometida con los sectores populares, de apoyo su construcción del proyecto. Comenzamos a recibirla a través de las experiencias de Extensión Universitaria de la UBA y especialmente de la persona de Amanda, que se había formado con una beca en Francia trabajando con el grupo de Pueblo y Cultura. Mi primera experiencia fue en una Biblioteca Popular de Barracas. Yo estaba ya recibida recientemente o a punto de recibirme en las proximidades del año 1961. Mi comienzo en la Biblioteca fue organizando un grupo de enseñanza de danzas folklóricas (Ya era también profesora de folklore) Mi desempeño como profesora de folklore, me permitió poder tener la primera experiencia de procesos de educación popular a partir de la realidad vivida por grupos de jóvenes alrededor de nuestro folklore. Fue un momento de separación y de distancia de los primeros caminos de mi formación. Sentía una suerte de confrontación “cuasi” insalvable entre una formación alejada de la realidad, academicista, científicista, “versus” una formación pedagógica comprometida políticamente y apostando a la clase obrera organizada y a su proyecto político. Recuerdo ese momento de mi vida profesional como un campo de lucha interior entre dos paradigmas de la educación totalmente diferentes y para mí, por momentos irreconciliables. Representó una vuelta de tuerca de 180 grados en toda mi vida profesional. Constituyó un hito clave que define lo que ha sido hasta hoy día la columna vertebral de mi trabajo en educación: la educación popular de jóvenes y adultos de los sectores populares en el espacio del más allá de la escuela. Asimismo fue una época de mucho enriquecimiento y expansión de mis fronteras profesionales a través de seminarios de posgrado y experiencias profesionales innovadoras con Ida Butelman, Guillermo Ferschtut, Enrique Oteiza entre otras figuras que encarnaban “nuevos aires” en las ciencias sociales y en la educación.

E: De aquí en más, esta experiencia va a definir su rumbo profesional

M.T: Representó un momento de gran transición para mí. El primero, con toda esta experiencia de Barracas, que me marcó totalmente. Me marcó esta experiencia y dije: “esto es lo mío, evidentemente”. Ya se hablaba

internacionalmente en organismos tales como la UNESCO del concepto de Educación Permanente, que también me atraía, pero no desde la perspectiva de una educación popular de jóvenes y adultos. Actualmente trabajo con una visión renovada del concepto de Educación Permanente enfocado desde el paradigma de la educación popular y atravesado por espacios educativos de diferente grado de formalización.

Las experiencias que realicé de apoyo a algunos programas de Isla Maciel también fueron marcas de fuego en mi camino hacia la educación popular.

Siempre sostengo que mi tránsito por dichos caminos fue facilitado enormemente por mi veta artística como bailarina de danzas clásicas, españolas, folklóricas y danza moderna. Muchas fueron las estrategias de aprendizaje desarrolladas en las instituciones y en las plazas de los barrios, en los espacios de encuentro y en el armado de audiovisuales pedagógicos que incluían en su implementación mi propio baile en una jota, o en una muñeira, o en una zamba, o en una cueca, o en un tango o en una figura corporal.

Es por eso que aún hoy día cuando hablo de la ciencia y de la investigación la comparo con el arte, con la libertad y la capacidad de creación del artista y sobre todo con el movimiento de una danza, la letra de una poesía la expresión de una canción popular. Lo sigo sintiendo en mi piel como aquellas castañuelas que hacía sonar en una plaza de Barracas frente a la Biblioteca Popular o ese pañuelo que agitábamos con mi pareja bailando una cueca en un tinglado levantado en Isla Maciel.

Entrevista 2da parte

Fecha: 8 de mayo de 2009, domicilio particular de la entrevistada.

E: ¿Como recordás la universidad que se extiende entre el 55 y el 66, años de tu formación y de las primeras experiencias de docente universitaria?

La importancia que tuvo para mí y para muchos graduados de la época fue el de introducirnos en el mundo de la Educación Popular. Constituimos un grupo que con la coordinación y apoyo de la pionera Amanda Toubes fuimos creciendo en nuestra formación en el área de una educación popular de jóvenes y adultos: Hilda Santos, Silvia Brusilovsky, Abraham Paín entre otros. Esta formación que marcó para muchos de nosotros el camino a seguir tuvo comonutriente

la tradición francesa de Pueblo y Cultura con sus postulados de educación emancipadora y liberadora. Aún no nos habíamos vinculado con la obra de Pablo Freire. Mi primer encuentro con el pensamiento de Freire fue personal. Estando yo cursando estudios de posgrado en Estados Unidos en el año 1969, asistí a la conferencia de un joven brasileño en la Universidad de Columbia sobre educación y América Latina: era Pablo Freire. Al terminar la misma, recuerdo que me acerqué para expresarle mi alegría por los puntos en común que compartíamos en nuestras perspectivas de la educación. Al poco tiempo se publicó en Estados Unidos dos artículos de Freire en la Revista de Educación de la Universidad de Harvard, y la primera versión de su libro en inglés, “Pedagogy of the Opressed” previa a su versión en portugués y en castellano. Aún tengo este ejemplar único en mi biblioteca. El tiempo me demostró que la coincidencia de nuestros puntos de vistas no era casual. Viviendo yo en Brasil, durante los años de la dictadura militar del 76 descubrí en las obras de historiadores brasileños relatos sobre la creación del primer Movimiento de Cultura Popular del Nordeste brasileño, de los años 60, con la participación de Freire, donde se hacía referencia a sus raíces en la perspectiva francesa del grupo “Pueblo y Cultura”. Esas primeras lecturas de Freire condensaban el espíritu de las ideas de una época que ya habían marcado mi pensamiento desde mis experiencias de formación en Buenos Aires.

E: ¿qué otras lecturas realizaba en esos momentos?

La línea francesa de “Pueblo y Cultura”, a través del Seminario de Amanda Toubes. Entre otros autores recuerdo a Paul Lengrand, Jofre Dumazedier, Wallon, Piaget, Mounier, Freinet. Tengo aún los documentos mimeografiados de Extensión Universitaria como los viejos documentos de la WEA “Worker Educational Asociation” nacida en Inglaterra en el año 1903, donde ya se hacía mención en los principios y objetivos del movimiento de “... ayudar a los adultos de las clases trabajadoras a desarrollar sus capacidades individuales y a conducir más efizcamente la lucha por la emancipación social o industrial”. Fui aprendiendo la larga y antigua historia de lucha de la educación popular. El vínculo opresor- oprimido, una de las columnas vertebrales de Freire expresaba el contexto socio histórico de descubrimiento, marcado por la identificación en las obras del pensamiento social de posguerra, de ese mecanismo de internalización en el oprimido, en el explotado, en el torturado de los valores del opresor, el explotador, el torturador. Las lecturas de autores como Fanon en su libro “Los desterrados de la tierra” así lo expresaban. Freire tiene la virtud de expresar el pensamiento de esa época anclado en la realidad de injusticia social y de dependencia cultural de América Latina.

E: ¿Cómo vive desde el grupo de Amanda Tubes la intervención del 66?

Yo sigo llamando a esa universidad la “universidad de oro”. Por el currículo de estudio que permitió introducirse en varias disciplinas, aunque después cuestionáramos esa formación generalista que no nos permitía profundizar en las disciplinas básicas de las ciencias sociales. En mi caso personal, voy a buscar profundizar en los enfoques vertebrales de la Sociología, la Psicología Social y las Ciencias políticas, en mis estudios en el exterior. Era “de oro” en el sentido de esa formación multidisciplinaria, también por la introducción al mundo de la Ciencia -más allá de la

crítica que le hacíamos al cientificismo-, y “de oro” por lo que la Universidad de Buenos Aires representaba en América Latina en aquel momento. También “de oro” en el sentido de nuestra formación política. En mi caso, la entrada a la universidad implicó la formación en una militancia profesional de mucho compromiso.

Ya estaba inmersa en Educación Popular como práctica profesional con la experiencia en las Bibliotecas Populares dedicada a la educación barrial en ese “más allá de la escuela” que me apasionaba y me hacía vibrar en lo más profundo de mi ser. Ya estaba en el camino de la Educación Popular y también en el de la ciencia. Ya había prendido en mí el deseo de investigar, aunque lo vivía de manera escindida. Investigar la realidad y actuar para transformar dicha realidad se me representaban como dos mundos que no eran transitables al mismo tiempo.

En el 64, se dan las primeras becas de iniciación a la investigación de la UBA. Tuve el privilegio de ganar una de dichas becas de investigación para graduados. La temática era sobre las Bibliotecas Populares como agencia de Educación Permanente. De alguna manera, y a pesar de mi visión escindida entre investigar y actuar buscaba armar esa trama entre la ciencia y la Educación Popular. Tomé ahora conciencia que sin conocer todavía lo que más tarde se fue delineando como Investigación Acción Participativa, mi espíritu de educadora popular y animadora sociocultural me llevaba a organizar encuentros periódicos con las Comisiones Directivas de varias de las Bibliotecas Populares de Capital federal y Gran Buenos Aires, reunidas en la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares, para compartir y debatir los avances periódicos de mi investigación. Aún conservo en mis archivos los afiches y gráficos que preparaba para dichos encuentros de retroalimentación.

En el año 1966 estaba a cargo de los trabajos prácticos de Pedagogía. Dictábamos las clases en el edificio de la esquina de Independencia y Urquiza, donde hoy funciona parte de la Facultad de Psicología. Recuerdo que el país vivía un período muy convulsionado. Yo salía a la calle Independencia con todo el grupo de alumnos a cortar el tránsito, a realizar las clases en la calle, a armar piquetes. Sobrevino a continuación el golpe de Estado de julio de 1966, la terrible noche de los bastones largos y la intervención a la Universidad de Buenos Aires.

Para esa fecha, el Instituto de Ciencias de la Educación - hoy Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación- que dirigía Gilda Romero Brest, tenía pensado organizar las Iras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Estas jornadas no pudieron llevarse a cabo debido al golpe militar del mes de Julio de 1966 y la consecuente intervención de la Universidad de Buenos Aires. La “noche de los bastones largos” y las renuncias de los docentes universitarios desmantelaron departamentos y carreras enteras, entre ellas la de Ciencia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras e implicó la destrucción de las primeras producciones científicas que se estaban llevando a cabo desde el ICE.

También en la misma época, se debía celebrar una conferencia mundial de educación de la UNESCO con la presencia de los ministros de educación de los países de América Latina y el Caribe. Como delegada de la UBA a dicha conferencia yo había preparado un documento sobre Educación Permanente y Educación Popular. La conferencia de UNESCO también fue suspendida por el golpe de Onganía.

Llegó la intervención a la UBA y nos preguntamos ¿Qué hacer. Pocos fueron los colegas que no renunciaron. Algunos se quedaron para ofrecer resistencia desde adentro. Las discusiones previas a la renuncia eran interminables. Se discutía hasta las 3 o 4 horas de la madrugada.

E: ¿Cuáles era los argumentos de cada una de las posiciones?

Los argumentos por la permanencia tenían que ver con no dejar un espacio que se había ganado legítimamente, hacía pocos meses, con concursos para constituir los equipos de cátedra. Estos concursos nos habían nombrado a nosotros como ayudantes y jefes de trabajos prácticos por 7 años. Se consideraba que renunciar era facilitar a la UBA una decisión administrativa de anular los nombramientos por concurso que se habían sustanciado hacía muy pocos meses. Recuerdo que nunca dudé en la decisión de renunciar. Me parecía indigno continuar. Podía ser visto como una opción de interés individual.

Decidimos renunciar, pero, ¿con qué argumento renunciar? Había un grupo con proclamas más liberales y otro que se apoyaba en una perspectiva marxista de lucha de clases y de revolución social. Yo firmé en los dos. Jugaba en mí una suerte de lealtad personal con los compañeros de tantas noches de insomnio que estaban en uno u otro grupo. Y por otra parte, si bien existían diferencias entre ambas proclamas para los que firmamos la argumentación marxista no nos era indiferente las palabras libertad, democracia e igualdad que aparecían, si mal no recuerdo en el otro fundamento. Se pudo consensuar la decisión de renunciar pero lamentablemente, no se logró la unidad en el mensaje de su fundamentación. No fui la única que firmé en ambas proclamas. Y nos fuimos con la ilusión de que nos llamarían frente a la realidad de una universidad con sus aulas vacía. Obviamente, nunca sucedió. Fue una lección histórica.

Muchos de nosotros continuamos las clases de nuestras materias en otros lugares. Estuve sosteniendo la cursada de Pedagogía hasta promediar el año 1966, con reuniones y clases dictadas en la Biblioteca Popular de Barracas. Fue esa institución, su comisión directiva compuesta por viejos obreros socialistas autodidactas conjuntamente con los jóvenes con los cuales veníamos trabajando desde inicios del 60 la que ofrece sus salones a la UBA para continuar nuestro trabajo docente.

E: Nos había contado que es luego de la intervención del 66 que se organiza el CICE, ¿cuáles eran los fundamentos de su fundación?

En el 67 se crea el CICE –Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación- como institución asociada al Instituto Torcuato Di Tella. Se convoca a profesores y equipos docentes de las cátedras renunciadas en la carrera. Yo ya trabajaba con Enrique Oteiza, investigador del Di Tella quien me ofreció participar como joven investigadora en su investigación sobre los profesores renunciados que estaban migrando del país hacia América Latina, Estados Unidos y Europa. Fue una experiencia fascinante, en la medida que tuve el privilegio de entrevistar a innumerables científicos y académicos de la UBA, de todas las disciplinas que habían decidido emigrar.

Entre los profesores fundadores del CICE, estaban Gilda Romero Brest, Gregorio Weinberg, Félix Bravo, Ana María Babini, Celia Córscico y otros. El espíritu fundador era generar un continente de continuidad en Investigación en Ciencias de la Educación frente al vaciamiento de la UBA y la inexistencia de otros espacios que la reemplazaran. A través del CICE, se organizaron talleres de investigación, y seminarios de formación y capacitación docente en Capital Federal y en provincias del interior del país. La experiencia de esos seminarios, sobre todo en las provincias constituyó para mí una fuente inagotable de conocimiento.

Desde mi perspectiva, el CICE fue, no sólo para los que habíamos sido docentes de la UBA sino para mucha gente más joven que se acercó a la institución un espacio importante de formación en ese momento de la historia del país y de la UBA.

Si me preguntan ustedes sobre el financiamiento, debo decirles que no fui parte de las decisiones presupuestarias. Hubo dos grandes fuentes de recursos: por un lado el apoyo del CONICET a través de subsidios para proyectos de investigación y por el otro, organismos internacionales de financiamiento.

En el área de investigaciones sobre educación permanente y tiempo libre constituimos un grupo muy interesante y enriquecedor con Abraham Pain y Silvia Brusilovsky que con el soporte de un subsidio del CONICET pudimos realizar una investigación en la ciudad de Campana sobre "Uso del tiempo libre y posibilidades de Educación Permanente a través de las asociaciones voluntarias".

A fines de 1968 obtuve una beca de la OEA para realizar estudios de posgrado en New York en Columbia University. Viajo a mediados de 1969. Recuerdo que la decisión del viaje implicó enfrentar un gran dilema entre mi militancia profesional en Buenos Aires y la experiencia de estudio en un país extranjero como Estados Unidos. En mi caso personal como en el de muchos colegas, nos iniciamos

trabajando en educación popular de jóvenes y adultos desde principios de la década de 1960, cuando la educación popular en Argentina entraba a jugar claramente como soporte de la construcción del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto político del sujeto histórico en el cambio social,

que para muchos de nosotros era la clase obrera organizada. En los años 1968 y 1969, antes de mi viaje a USA habíamos comenzado a trabajar con Amanda Toubes y Abraham Pain, entre otros en apoyo a la elaboración del Proyecto Político de la CGT de los Argentinos, liderada por Raimundo Ongaro, en materia de política educativa. Me veo ante más de un centenar de obreros, teniendo atrás de mí un pizarrón con estadísticas educacionales que debía compartir y analizar con los compañeros trabajadores. Aún siento el temblor de mis piernas y el miedo a fracasar frente a tamaño desafío. Muchos de nosotros, también comenzábamos a tener una vívida esperanza de que un cambio social y revolucionario era posible en los países del Cono Sur. Sin embargo, mis amigos y mis colegas militantes de la Juventud Peronista me estimulaban a viajar con la "promesa" de tener un lugar a mi vuelta en el proyecto de construcción de un nuevo país. Así fue que decidí viajar.

E: ¿Cual fue la experiencia de esa formación en relación a su formación en la carrera y de lo que estaba construyendo como desarrollo profesional específico?

Pensaba viajar a Inglaterra para estudiar con Basil Bernstein la relación de sus trabajos sobre clase social y lenguaje. Pero no obtuve el apoyo económico necesario. En el año 1968, el Doctor Lambros Comitas, antropólogo griego, me entrevistó en Buenos Aires para analizar las posibilidades de mis estudios en Columbia University donde él era profesor en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación del Teachers College. Finalmente, tantos mis estudios para el Master y el Doctorado fueron realizados en Columbia University bajo la dirección de Lambros Comitas. Mi tránsito de más de tres años por las aulas de Columbia University representó una experiencia fascinante que me marcó hasta hoy en una serie de aspectos.

Me posibilitó, una formación más profunda en Sociología y Psicología Social, a la vez que comenzar a incursionar en el desafiante ámbito de las ciencias políticas.

Haber conocido a intelectuales como Robert Merton (con el cual cursé dos semestres de Teoría Sociológica) y Robert Alford en Sociología Política significó por extraño o paradójico que parezca, profundizar los textos de Marx y Engels, incursionando en escritos originales e inéditos en alemán y guardados como reliquias en la Biblioteca de Columbia University. Era admirable conocer la amplitud de pensamiento de un Robert Merton, uno de los clásicos del funcionalismo, pero a la vez excelente docente, al verlo venir todas las clases con sus ficheros repletos de las citas de las obras de Carlos Marx, que él leía en su idioma original para trabajar los conceptos marxistas en comparación

con el estructural funcionalismo. Todos sus exámenes consistían en trabajos de las dos perspectivas teóricas comparando y distinguiendo.

Escribí también un paper para Sociología de la Educación comparando la noción de cambio social y educación en los textos de Marx, Mao Tse Tung y los clásicos del social darwinismo como Herbert Spencer. Resultó finamente que yo había ido a USA a profundizar mi conocimiento de la teoría marxista y dialéctica. Lo hice durante todos mis años en la Universidad de Columbia. Comprobé así, la amplitud de pensamientos de aquellos intelectuales que felicitaban mis trabajos.

El primer proyecto de Tesis que presenté buscaba comparar el proceso de toma de decisiones en los medios de comunicación de masas de Chile con Allende y Argentina a la luz de los conceptos de Poder de la tradición marxista “versus” la tradición pluralista en ciencias políticas. En este sentido, mis estudios en USA fueron parte o nutriente de la conceptualización de Poder y Participación que aún hoy día son columnas vertebrales de mis trabajos.

Otra marca indeleble en mi formación ha sido ser testigo presencial del debate epistemológico y metodológico en las ciencias sociales de los 70, en la cuna de la lógica de variables y la medición aplicada al estudio del hecho social. Allí también, siendo alumna en dos cursos de uno de los pioneros de la lógica de la medición en ciencias sociales, Paul Lazarfeld, y formando parte a la vez de los equipos de investigación de otro pionero, Allen Barton – en el Bureau of Social Sciences Research de Columbia University - aprendí y admiré su apertura intelectual frente al debate que se vivía en esos momentos. Reconocían que la lógica de variables no podía dar cuenta de todos los fenómenos sociales y comenzaban a vislumbrar la importancia de los estudios cualitativos y de caso único, al menos como etapa exploratoria en la investigación social. Asimismo tuve mis primeros seminarios sobre enfoques cualitativos y pude realizar mi primera investigación explorando la realización de trabajos en terreno de observación participante y entrevistas no estructuradas en relación con la participación comunitaria de la población de habla hispana de New Cork. En aquel momento, en el Departamento de Sociología de la Universidad de Columbia, convivían cursos de “modelos matemáticos aplicados a ciencias sociales” y de “Path Analysis” con seminarios sobre “fenomenología en ciencias sociales”, “observación participante” y “lenguaje no verbal en la investigación social”. Cursé todos esos cursos y tuve en ellos la experiencia de disfrutar el descubrimiento de lo nuevo y desafiante.

No puedo dejar de mencionar el impacto que causó en mi formación la participación en un seminario de verano organizado por el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de Chicago sobre “Modernización y Dependencia: ¿ paradigmas complementarios o excluyentes?” Tuve la posibilidad de compartir varias semanas con invitados especiales representantes del desarrollo de la Teoría de la Dependencia en América Latina tales como, si mal no recuerdo, Celso Furtado y Francisco Weffort, entre otros. Fue una experiencia indescriptible.

Otras de las huellas dejadas en mi espíritu y en mi formación fue el ambiente político que se vivía en el ámbito universitario de USA casi contemporáneo al “mayo francés” y durante los terribles años de la guerra en Vietnam. Participé en contra de la lucha de Vietnam, marchando al son de los tambores de los Black Panthers y del movimiento de liberación puertorriqueño, gritando en la 5ta avenida como muchos, “yankies go home”.

Viene también a mi memoria una suerte de piquete que organizamos con compañeros argentinos, latinoamericanos y norteamericanos enfrente del consulado argentino en New York por la liberación de Casiana Ahumada, esposa del director de Cristianismo y Revolución Juan García Elorrio que había sido encarcelada en Buenos Aires. Habíamos traducido al inglés algunos trozos de la marcha peronista para nuestros compañeros norteamericanos. Cerraron el tránsito desde la esquina de la 5ta Avenida y estuvimos en el piquete al menos dos horas. Los empleados del consulado que por precaución habían cerrado sus puertas, nos miraban llenos de asombro desde las ventanas.

Paralelamente llegaban al cine club de Columbia University, documentales de las entrevistas de Perón con Mao Tse Tung, que mostraban un Perón que había madurado en su exilio político un pensamiento revolucionario.

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.

El 17 de noviembre de 1972 vi por televisión, vía satélite desde el departamento de la residencia estudiantil de Columbia University, junto con mi actual esposo cuando recién nos conocíamos, la llegada de Perón a Ezeiza protegido de la lluvia por el paraguas de Rucci.

Volví a fines del 73 a Buenos Aires, después de haber terminado mis estudios de Master, y de haber aprobado todos los cursos y los largos y tediosos exámenes para el título de Ph.D, como así mismo el diseño de la investigación para mi tesis.

Previamente, recién casados hicimos una estadía de varios meses en Venezuela. Había sido invitada por colegas sociólogos de Venezuela para dictar cursos y formar equipos de investigación en modelos matemáticos aplicados a las ciencias sociales; fundamentalmente la técnica de ecuaciones multivariadas de relación causal del Path Análisis – análisis de trayectorias- que aún aplico en mis enfoques de medición. Mi contrato era como “metodóloga”. Yo venía de Estados Unidos de haber vivido el debate sobre las diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas en la investigación en ciencias sociales. Sin embargo, y a pesar de presentar dicho debate con los equipos que estaba formando, yo seguía desarrollando en la investigación modelos hipotéticos deductivos de verificación y medición de relaciones entre variables derivadas, eso sí de axiomas marxistas y de la teoría de la dependencia referida a la

realidad latinoamericana. Era ya conciente, no sólo de la posible contradicción epistemológica, sino del dejar afuera del estudio aristas fundamentales para comprender los fenómenos sociales. Pero, como nos había señalado el mismo Paul Lazarfeld, haciendo referencia a las limitaciones de la lógica de variables para abarcar toda la profundidad de los hechos sociales, aún faltaba creación metodológica para resolver esas limitaciones.

E: intervención del 73 (ver pregunta?)

Era una época de profundo cuestionamiento personal en lo que hacíamos con la ciencia social y sobre todo en cómo lo hacíamos. Yo ya había experimentado en esa sensación de estar fragmentando la realidad, “despedazándola” con la lógica de variables. Este cuestionamiento nacía de nuestro asombro como científicos sociales frente a hechos y procesos nuevos que la realidad nos imponía y que no podíamos encuadrar adecuadamente en teorizaciones anteriores: los movimientos sociales, la guerrilla rural y urbana, el advenimiento de democracias populares, el socialismo cubano, etcétera.

En pleno debate metodológico en las ciencias sociales, se introduce en mi vida una nueva perspectiva que iba a revolucionar definitivamente la ciencia social: la investigación participativa.

No es casual que en 1973 durante mi estadía en Venezuela, haya compartido en encuentros con sociólogos venezolanos, alumnos míos que volvían de una pasantía de estudio en Colombia, mi asombro y emoción al conocer las primeras experiencias de investigación militante que Orlando Fals Borda llevaba a cabo en Colombia a partir de 1970. Fals Borda, ya concebía que la verdadera ciencia de lo social era aquella que ponía el conocimiento científico al servicio del cambio revolucionario en América Latina. Por eso, Fals Borda organizaba sus alumnos de la Universidad de Bogotá en equipos con los cuales iba a trabajar con la guerrilla urbana de Colombia para poner a su servicio el conocimiento científico y su proceso de construcción.

Tuve entonces nuevamente el privilegio de compartir con aquellos pioneros de la investigación participativa en América Latina debates profundos sobre la posibilidad de articular, en una nueva práctica social, los procesos de la investigación, participación y educación. Esa posibilidad parecía dar respuesta a mis búsquedas de integración de dos mundos que tenía escindidos hasta ese momento en mi espíritu: investigación y acción educativa.

Vuelvo a retomar mis orígenes: la educación, y fundamentalmente la educación popular. Comienzo a vislumbrar, lo que hoy es aún mi batalla y mi lucha en el mundo académico de las ciencias sociales y la educación, la posibilidad de poner al servicio del pueblo el producto y el proceso de la investigación social y educativa a través de una práctica científica que articula la investigación con la participación y la praxis educativa.

E: Exilio en brasil...

Estando en Venezuela, Cámpora fue elegido presidente de la Argentina. Aún recuerdo mi emoción cuando leía en los diarios se discurso de asunción. Sentía, en esos momentos, grandes deseos de volver para ser parte de esa revolución social que muchos de nosotros desde el exterior percibíamos con toda certeza y que se acercaba en los países del cono sur.

Paralelamente, también me dominaba una sensación de vergüenza por lo “aprendido” en estados Unidos y mis dudas profundas sobre su utilidad en un proceso de cambio revolucionario. Algunos compañeros de militancia en la Argentina, y que ocasionalmente pasaban por Venezuela trataban de convencerme que todo conocimiento es útil en la construcción de un cambio revolucionario; hasta incluso los modelos matemáticos y las estrategias cuantitativas.

Tuvimos la oportunidad, con mi esposo de quedarnos a residir por más tiempo en Venezuela a finales de 1973. Sin embargo mi decisión fue clara: volver para poner el hombro en la construcción del cambio social que se perfilaba inexorable en Argentina. A pesar de algunas voces que intentaban relativizar mi ilusión nadie pudo convencerme de lo contrario. Y así volvimos al país hacia fines de 1973.

Me encontré con una universidad en plena ebullición de cambio. De inmediato tuve el ofrecimiento de Adriana Puiggrós y Ana Pagola, a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación de formar parte de su gestión en el área de la educación permanente. Fue una oportunidad excelente. Comenzamos a constituir con Abraham Pain, Silvia Brusilovsky y Arturo Dieguez el grupo encargado de poner en marcha dicha área de formación en la carrera. Al mismo tiempo formábamos parte de un grupo que Oscar Varsavsky lideraba sobre la construcción de una nueva imagen de ciencia al servicio de la sociedad y de un Proyecto Nacional. Nueva imagen de ciencia que se lograría si se replanteaban sus temas y métodos a la luz de la ideología correspondiente. Por otro lado, el director del Instituto de Sociología en esos momentos, profesor Pablo Franco me ofrece la oportunidad de dictar un seminario de graduados sobre lo que era la temática de mi tesis de doctorado: “Poder y toma de decisiones en los medios de Comunicación de Masas”. Al poco tiempo todas estas iniciativas se frustan.

A mediados de 1974 después de la muerte del General Perón, se va desarrollando un proceso ya iniciado de represión que se agudiza.

En los inicios de 1974, se me ofrece y acepto la dirección de la Televisión Educativa en la Provincia de Buenos Aires bajo la gobernación de Bidegain. Corta fue también la duración de esta experiencia. Al poco tiempo, después de la toma del Comando de Azul la represión cae sobre la provincia de Buenos Aires, su gobernación y por tanto sobre los cuadros técnicos que estábamos iniciando nuestro trabajo. Se terminó mi incursión profesional sin tan siquiera haber firmado un contrato.

Como consecuencia de la acción represiva me separaron nuevamente de los cargos universitarios y de investigación conjuntamente con innumerables colegas y científicos argentinos. Ya alejada de la UBA y a principios del año 1975 vuelven a salvarme las Bibliotecas Populares como en 1966. El director de la Biblioteca Popular Mariano Moreno de Bernal, señor Juan Carlos Secondi, me propone realizar un diagnóstico socio-cultural de la zona de influencia de la Biblioteca con el propósito de servir de base para organizar acciones de desarrollo socio-cultural que llegaran a la población y especialmente a sus grupos más desfavorecidos. La Biblioteca Popular Mariano Moreno había recibido un subsidio de UNESCO para así equiparla y abrirla al barrio. Constituimos entonces un equipo coordinado conjuntamente con Silvia Brusilovsky.

Mi propósito era tener la posibilidad de poner en acto y “experimentar” los nuevos aires en la investigación social representados por la combinación de momentos cualitativos y cuantitativos con instancias de participación de la población involucrada en el diagnóstico. El diseño planteaba una primera etapa exploratoria cualitativa, que sirviera de base para la segunda etapa de construcción de variables e hipótesis de medición y la realización de una encuesta a una muestra representativa de la población, articulados ambos momentos con abordajes participativos.

Iniciamos la investigación a principios del año 1975 con la realización del trabajo en terreno de la etapa cualitativa constituido por ‘pateos por el barrio’, observaciones y entrevistas no estructuradas. Al promediar el trabajo en terreno de la investigación ocurrió un dramático episodio que ilustra el clima de represión y de miedo que circundaba nuestra investigación y que son evidencias de los factores profundamente inhibitorios que se perfilaban para la investigación social en ese período, preludio del golpe militar de marzo de 1976.

Era un momento de represión en donde actuaba la Triple A. No se conocía la profundidad del terror que comenzaba a imperar.

El equipo estaba formado por 10 personas. Nos pasábamos todas las tardes observando la vida cotidiana de la gente. Figurábamos que éramos parejas y visitábamos las inmobiliarias sin saber que era la estrategia que usaban los guerrilleros para averiguar cosas sobre el barrio, las mujeres íbamos a la peluquería y los hombres a los bares, para tener una visión de lo que pasaba en esos lugares.

Una tarde iba caminando y me para un policía que me dice “¿Usted qué está haciendo?” Yo le expliqué que era licenciada de la Universidad de Buenos Aires, que estaba contratada por el Complejo Cultural Mariano Moreno para hacer un Diagnóstico Sociocultural. Le dije que si quería nos acompañara a la biblioteca para dar cuenta que era la directora del equipo de investigación solicitada por la institución. El policía nos citó para ir al día siguiente a la comisaría a mí y a todo el equipo.

En ese momento no tenía idea de la gravedad de la situación. Cuando tuve oportunidad de contar esto a los colegas de la Universidad de Columbia, muchos años después, no podían entender cómo investigaba en ese contexto de terror.

Fuí el día de la citación con todo el equipo. Nos hicieron pasar al despacho del oficial de policía. Detrás nuestro había policías con ametralladoras “Itacas” en la mano. Yo sentí el miedo asociado a la actividad de investigación. El oficial me pidió que le contara qué estábamos haciendo. Se trataba de una investigación sobre la representación social de la cultura. Era uno de los primeros trabajos que introdujo las conceptualizaciones francesas sobre representaciones sociales. Para abrir la biblioteca al barrio era necesario conocer lo que la gente pensaba acerca de la cultura.

Yo le conté al oficial, como pude, lo que era un Diagnóstico Sociocultural, le hablé de las visiones de la cultura y del uso del tiempo libre. El oficial gordo me miraba, yo por dentro decía ‘¿qué nos va a pasar?’. No sabía qué pensaba el gordo, estaba aterrorizada. Yo paraba para tomar aire y el oficial decía ‘continúe’. En un momento, golpea el escritorio y dice gritando ‘¡Cállese! Ya entendí todo. Profesora, lo que ustedes están haciendo es una encuesta de mercado sobre la cultura’. En ese momento yo estaba haciendo encuestas para Ginebra Bols para poder sobrevivir, así que cuando me dijo eso, yo le dije, ‘Sí señor comisario, perfecto, efectivamente usted lo ha expresado en pocas palabras. Nunca nadie entendió tan bien y tan rápidamente lo que hacemos’. Luego, nos sacaron fotos y nos dieron una tarjeta identificatoria a cada uno para poder circular por el barrio. Es decir que, para realizar el trabajo en terreno en la investigación de Bernal Don-Bosco tuve que someterme a un interrogatorio policial de dos horas después del cual se me permitió con credenciales policiales a mí y a mi equipo realizar las entrevistas de la investigación.

Pocos días después fue la toma del Comando Viejo Bueno en Don Bosco como consecuencia de lo cual hubo muchos muertos en las villas que nosotros visitábamos. En mis trabajos recogí frases de la gente como: ‘La participación ha traído muchos muertos’.

Dado el contexto de ese momento, no se pudieron llevar a cabo las instancias participativas previstas en el diseño de investigación. Las condiciones socio históricas no lo permitieron. Sólo se pudieron hacer algunas reuniones con la comisión directiva de la biblioteca.

Este ejemplo ilustra como nuestros trabajos estaban marcados por el contexto represivo del terrorismo de Estado que dominó a nuestro país. Son evidencias de cómo los factores sociales inhibidores de esa época de represión impidió en mucho de nuestros trabajos el desarrollo de determinadas formas de investigar innovadoras en esos momentos. No fue una cuestión de debates académicos.

Varios de los integrantes del equipo tuvieron que exilarse en el exterior sin poder terminar el trabajo. Dos años después entregué el informe de la investigación y nos fuimos con mi familia a Brasil. Ya en el año 1976 había nacido mi hijo Gabriel.

Antes de nuestra partida hacia Brasil fui también contratada como miembro del equipo director de una investigación sobre los sistemas de educación radiofónica en América Latina a cargo de la Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas relacionada con miembros de la Iglesia Católica Tercer Mundista. Fue una experiencia fascinante y un intento de investigación participativa, que me permitió visitar a países de América Latina y conocer sus realizaciones en educación popular – como por ejemplo interesantísimas radionovelas en idioma de los pueblos originarios - en un momento tan dramático de la Argentina.

Afortunadamente el exilio en Brasil si bien representó la separación dolorosa de nuestra madre patria, significó para mí una oportunidad irremplazable de crecimiento y producción profesional. Fui contratada por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA-OEA) para coordinar experiencias innovadoras de educación de adultos e investigación participativa en varias favelas –villas miserias- de Brasil en conexión con las Secretarías de Educación de los Estados de San Pablo y Vitoria (Espíritu Santo). Estas experiencias significaron en los cuatro años de exilio la ampliación y el enriquecimiento tanto de mis marcos conceptuales como de abordajes metodológicos no convencionales y adaptados a poblaciones en situaciones de pobreza y de pobreza extrema.

En todos los años de residencia en Brasil fuimos dolorosos testigos del sufrimiento de las familias en exilio, de las familias con hijos desaparecidos y muertos, de los hijos sin padres, de los jóvenes que habían vuelto en la así llamada “operación retorno” y que fueron muertos en ese intento.

¿En qué época es la que vuelve a la Argentina?

Después de la dictadura militar, en 1984 retornamos con mi familia a la Argentina. Me había presentado al CONICET desde Brasil. En mayo o junio de 1984 recibo una invitación del Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Norberto Rodríguez Bustamente para reorganizar y dirigir el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) actual Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Estando en Espíritu Santo recibí un día la carta de Gilda Romero Brest comunicándome dicha invitación. Sentí una fuerza enorme para volver y ponerme al servicio de la reconstrucción del país y de la universidad; con unas enormes fuerzas de entrega a la formación de las nuevas generaciones.

Encontramos un país y una universidad destruida. La profesora Gilda Romero Brest había sido elegida como Directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Consideré que era una reparación histórica dicha elección.

No puedo dejar de mencionar, al menos dos aspectos fundamentales de ese contexto socio-histórico en el que iba a tener anclaje nuestra acción en el ICE, saliendo de uno de los períodos más sangrientos en la historia de la represión social de nuestro país. Por un lado nos invadía a todos una fuerza inmensa y el convencimiento soberbio e ingenuo en nuestras venas y en nuestras vísceras de que íbamos a lograr la reconstrucción de nuestras instituciones y de las redes sociales destruidas por la dictadura militar; pero por otro lado ya comenzábamos a diagnosticar los estragos que esa dictadura había causado en la formación de nuestros graduados y en el desarrollo de la investigación social y educativa en nuestra universidad. Es por eso que, cuando se inicia la gestión normalizadora en el ICE expresé con todo dolor que la Argentina en materia de tendencias innovadoras en investigación social y educativa en la universidad pública, se había convertido en el “furgón de cola” de las perspectivas y de los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos que se desarrollaban en América Latina. Especialmente en el ámbito de la Investigación Participativa y la Educación Popular que habían sido consideradas actividades subversivas. Sentía que el ICE debía colaborar fuertemente para ir cerrando esa brecha. Puse todas mis fuerzas y me entrega para eso.

En el caso de Argentina, a diferencia de otros países de América latina como Brasil o México, la producción científica en Educación no había tenido importante desarrollo hasta ese entonces en las universidades nacionales.

En este clima asumimos una tarde del 30 de agosto del 84 en el viejo edificio de 25 de mayo, a la luz de las velas pues no había electricidad, pero con una fuerza profunda y una clara certeza de que era posible una transformación. Muy pronto también tuvimos la sensación de estar “levantando a un muerto”. Sólo una investigación se estaba desarrollando en el ICE. Afortunadamente encontramos sangre joven deseosa de recorrer caminos desconocidos y riesgosos.

De mi gestión en el ICE deseo enfatizar sólo algunos aspectos que para mi son claves. En primer lugar los propósitos centrales enunciados cuando asumimos y que están publicados en la serie de nuestros primeros boletines, orgullosamente llamados: SERIE PARTICIPACION. Ahora pienso que en aquel contexto histórico esta denominación era un desafío a una historia social y política de la que tal vez en aquel momento no éramos totalmente concientes. Decíamos: “Nos proponemos desarrollar un trabajo de alto nivel científico a la vez que comprometido con la realidad social, política y económica de nuestro país”. En segundo lugar, teníamos claro que nada de nuestros propósitos se lograría si no intentábamos mostrar que era posible una gestión participativa de la política de investigación adentro del ICE que comenzara con el involucramiento real de diversos sectores relacionados con la investigación educativa en la determinación de las funciones del ICE, sus prioridades de investigación y sus acciones inmediatas. Recuerdo que decíamos en el boletín 1 y 2 que el logro de estos propósitos presuponia la coordinación

con la labor docente del Departamento y un trabajo compartido con los grupos responsables de la investigación educativa -dentro y fuera de la UBA- abarcando además a las organizaciones y asociaciones de base que tenían ingerencia en la educación no formal de jóvenes y adultos. Este trabajo debía comenzar a partir de la elaboración misma de la política de investigación del Instituto. En tercer lugar, y como insumo para la elaboración colectiva de dicha política elaboramos en un mes el Boletín 2 con una reseña de Investigaciones educativas en el área de la Capital Federal. A partir de allí, comenzamos a organizar las reuniones que condujeron a la elaboración del primer plan de trabajo detallando las funciones del ICE, las áreas de investigación, la formación de investigadores, el estilo participativo de gestión. Y en cuarto lugar los esfuerzos de formación de investigadores jóvenes.

A lo largo de esos años y hasta 1991 se fueron constituyendo las áreas que desde mi perspectivas fueron las nutrientes de los actuales programas de investigación; 6 áreas que en 1990 cobijaban a 21 investigadores (la mayoría profesores de la casa), 25 becarios, 28 auxiliares y 5 técnicos. Varios de los miembros del ICE venían de años de exilio, persecución y cárcel. Se había comenzado una estrategia de formación de investigadores jóvenes en la que cabe destacar la primera convocatoria que albergó en sus primeras experiencias de investigación a jóvenes graduados que hoy son colegas e investigadores prestigiosos de nuestra carrera. Se realizó en 1986, las PRIMERAS JORNADAS METROPOLITANAS SOBRE LOS APORTES DE LA INVESTIGACION PARA LA TRANSFORMACION EDUCATIVA en 1986; Jornadas organizadas conjuntamente con el Departamento de Ciencias de la Educación, FLACSO, CIPES, Ministerio de Trabajo y Secretaria de planeamiento de la UBA. Fue un encuentro que reunió a más de 400 colegas de todo el país. Se realizó como aporte para el Congreso pedagógico.

Se firmó un convenio inédito entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Club Nueva Chicago para la realización de un diagnóstico Socio-Cultural del barrio de Mataderos y Lugano, en respuesta a una demanda de su comisión directiva y que tenía como propósito sentar las bases de la democratización del deporte y la cultura en el barrio. Este convenio posibilitó el comienzo de la formación de jóvenes graduados en las áreas consideradas subversivas por la dictadura y prohibidas en la carrera.

En una visión a distancia no dejo de reconocer que fue un período alucinante de compromiso y crecimiento de un producto colectivo, COLECTIVO!!!! Vuelvo a recordar y sentir toda mi pasión puesta en el deseo de ir construyendo entre todos una rigurosa política y práctica cotidiana de investigación que partiera de las situaciones problemáticas de la realidad educativa del país, que concibiera la educación como educación permanente abarcado todos los aprendizajes a lo largo de la vida de la población y que buscara la construcción de un conocimiento científico que sirviera de instrumento para la emancipación social. Una política y práctica de investigación que implicara la participación de los sectores populares en la construcción y apropiación del proceso y del producto de la investigación. Siento aún en mí esa fuerza entregada, fundamentalmente para la formación de las nuevas generaciones en un riguroso pensamiento y oficio de investigador pero marcado por un profundo compromiso social hacia los grupos más desfavorecidos por una sociedad injusta y discriminatoria. .

¿Cómo percibían la resistencia de los estudiantes de la carrera frente a la figura de Gilda Romero Brest?

Cuando empapelaron la Facultad con carteles que decían “abajo la gerontocracia”, me dolió. Para mí era un maltrato a la figura de Gilda. Independientemente de las opiniones y puntos de vistas que se tuvieran contrarios a las posiciones de la dirección del Departamento en esos momentos, considero que no era la manera de enfrentarlos. Que era algo inmerecido.

E: ¿Recuerda las discusiones de la reforma del plan de la época?

En la reforma del plan de la carrera no participé directamente. En ese momento estaba volcada a levantar la vida del ICE como lugar de investigación natural para los profesores de la carrera, de formación en investigación de las nuevas generaciones y de articulación con las necesidades y demandas del sistema educativo y de las organizaciones educativas y sociales del más allá de la escuela.

Participé de algunas reuniones de exposición y debate sobre el mismo. Acordaba con su perfil general; especialmente en cuanto a la constitución de las áreas de estudio y a la inclusión de la libertad de elección de materias optativas por parte de los alumnos, en otras facultades de la UBA. Mi intención era fortalecer al máximo la articulación del Departamento con el ICE.

E: ¿Cómo se dio el traspaso a Ovide Menin de la Dirección del Instituto DE investigaciones de Ciencias de la Educación?

Recuerdo los años de mi gestión en el ICE marcados por innumerables logros de crecimiento institucional y especialmente plenos de asombros y de descubrimientos. A través de nuestras investigaciones comenzábamos a visualizar que la cruenta dictadura Militar, como parte de la historia social y política del país, no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de “ver” la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar, sino incluso ahogando en nosotros mismos el sentir esa necesidad.

Sin embargo, el camino transitado no estuvo liberado de escollos y obstáculos. No fue un jardín de rosas. Ya en nuestros documentos internos aparecen muchas evidencias del proceso doloroso y de aprendizaje de la participación para desterrar de nuestras representaciones sociales y mecanismos institucionales las marcas de una historia de

autoritarismo y represión metida adentro de nuestros huesos y de nuestras vísceras. El camino recorrido no fue lineal. Como dicen en el barrio: hubo rosas y hubo pálidas. Soy conciente que le entregamos a la nueva gestión al menos un ICE en movimiento, con gente, proyectos, publicaciones.....ya no era un muerto...

Pero también el final de la gestión nos sorprendió con situaciones conflictuales ni previstas ni anunciadas, que intentamos afrontar con evaluaciones internas y un esfuerzo para evitar la fragmentación. Para mí fue un final muy doloroso. Ahora puedo decir que fue y sigue siendo un momento muy doloroso de mi vida profesional. De ahí, entonces la última enseñanza de este periodo: siempre existen y existirán los conflictos que son el motor de la historia, las contradicciones, los diferentes puntos de vistas.... Estos son las nutrientes del crecimiento. Pero esto es diferente a la fragmentación y los internismos que tan mal nos hicieron y nos hacen. Deseo con mucha fuerza, y se los digo a ustedes los jóvenes de la nueva generación, que el futuro nos depare una convivencia con miles de diferentes puntos de vistas y contradicciones pero liberado de internismos y fragmentación.

E: ¿Cuál es tu balance de la Carrera actualmente, cómo ves la formación de grado en particular en el contexto de reforma del Plan de la Carrera?

Siempre sostuve que los males de la Carrera no estaban en el Plan sino en la ausencia de contacto con la realidad empírica y en el sesgo hacia la formación erudita “versus” el reconocimiento de la realidad como nutriente de conocimiento.

Las reformas de la formación deberían ser por un lado, por una formación sobre la base de una concepción epistemológica de visión de totalidad del hecho educativo, abarcando todos los espacios de aprendizaje que transcurren a lo largo de la vida de los individuos y grupos sociales. Una concepción de educación permanente como derecho de la población a lo largo de toda la vida y que abarca la escuela y el rico ámbito de aprendizaje del más allá de la escuela. Es muy fuerte la impronta de que educar es igual a escuela. Esta impronta es para mí un sesgo epistemológico serio en la carrera. Es una concepción del hecho social que incluso limita y debilita los campos de investigación educativa. La riqueza del “más allá de la escuela” demanda de una formación específica del graduado, tanto teórica como metodológica que, desde mi perspectiva debe ser presentada y estudiada a partir de los primeros años de la carrera en toda su complejidad teórica y metodológica y como columna vertebral de la carrera. Una educación permanente que es un campo de confrontación entre tendencias contrarias y hasta contradictorias. Una educación permanente que para muchos de nosotros debe estar articulada con el paradigma de la educación popular orientando las acciones dentro y fuera de la escuela.

El otro problema es la inmersión en la realidad con el aprendizaje del manejo de las herramientas teóricas y técnicas que posibiliten tomar a la realidad como fuente de conocimiento en articulación con universos teóricos. Se puede pensar en un esquema de talleres de investigación que cruce toda la carrera y que con la participación de todas las cátedras se fuera desarrollando una investigación a partir de situaciones problemáticas comunes enfocadas desde las distintas perspectivas disciplinarias y desde los distintos enfoque metodológicos de investigación.

La Investigación Acción Participativa con su anclaje en la concepción de una ciencia emancipadora no ha podido recibir el tratamiento que se merece. Buscaría ampliar los espacios para una seria y rigurosa formación en Investigación Acción Participativa. No me gustaría que las nuevas generaciones no tengan el espacio para compartir toda esta experiencia de años que hemos tenido y tenemos muchos de nosotros.

Venimos de realizar una experiencia de Investigación Acción Participativa en los barrios de Mataderos, Lugano y Villa 15 de varios años de trabajo, que recibió un premio de la UNESCO y que continúa. En junio se realizará un taller de intercambio en Santiago de Chile, entre las seis experiencias premiadas de América Latina. Nuestro proyecto del IICE, estará representado por un miembro del equipo investigador de la UBA, Claudia Lomagno, 1 representante boliviano del Centro Popular Mataderos de Villa 15, 1 representante del Club Nueva Chicago y 1 representante de la Escuela Media 2 del barrio de Lugano. Todos ellos son referentes de las organizaciones barriales y de la escuela con los cuales constituimos el grupo de base que sirve de anclaje para la IAP. Van a ir a la sede de la UNESCO en Santiago de Chile para compartir nuestra experiencia e intercambiar perspectivas con los colegas de América Latina. No quisiera dejar este mundo sin poder seguir compartiendo con las nuevas generaciones lo que ha sido y es el corazón de toda mi vida: esta militancia profesional por una sociedad más justa e igualitaria.

E: Muchas Gracias.