



Delgado, Angélica Silvana

Creación, institucionalización y conformación de saberes de la carrera de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Profesorado N.º 7 (Venado Tuerto, Santa Fe: 1965-1975).



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:

Delgado, A. S. (2021). *Creación, institucionalización y conformación de saberes de la carrera de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Profesorado N.º 7 (Venado Tuerto, Santa Fe: 1965-1975). (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3536>

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

Creación, institucionalización y conformación de saberes de la carrera de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Profesorado N.º 7 (Venado Tuerto, Santa Fe: 1965-1975).

TESIS DE MAESTRÍA

Angélica Silvana Delgado

adelgado@uvq.edu.ar

Resumen

La presente tesis reconstruye la historia de la carrera de ciencias de la educación en el instituto mencionado. El análisis se extiende entre 1965-1975 para abordar el proceso de creación, institucionalización, conformación de sus saberes y sus contribuciones al campo profesional. Además, se puede advertir que su fundación no se estructuró en una carrera preexistente, como en otros lugares del país, sino que se creó en una institución particular la Escuela Normal Nro. 6 "Rosa Turner de Estrugamou". Durante el periodo de estudio que abordamos la carrera sufre numerosas interrupciones y modificaciones institucionales.

Universidad Virtual de Quilmes

Maestría: Ciencias Sociales y Humanidades. Sociología

Creación, institucionalización y conformación de saberes de
la carrera de Ciencias de la Educación en el Instituto
Superior de Profesorado N.º 7 (Venado Tuerto, Santa Fe:
1965-1975).

Tesista: Lic. Angélica Silvana Delgado –DNI: 28.023.268.

Directora: Dra. Celeste De Marco

Codirector: Dr. Martín Aveiro

Marzo, 2021

ÍNDICE

Introducción	5
Planteo del problema.....	5
Ciencias de la educación y la formación docente en Argentina, un recorrido posible.....	9
Fundamentos teórico-metodológicos.....	14
Estructura de la tesis	22
Capítulo Uno: Un contexto, un escenario, la educación (décadas 1960-1970)	24
Contexto sociopolítico y educativo argentino (década 1960-70).....	25
Educación y desarrollo.....	35
La universidad	40
La educación superior más allá de la universidad.....	43
Capítulo dos: Las ciencias de la educación y la formación docente en Santa Fe (1965-1975)	48
Las ciencias de la educación desde un prisma provincial.....	48
El sistema educativo santafesino (1955-1975).....	58
Capítulo tres: Los primeros pasos de las ciencias de la educación en Venado Tuerto (1965-1975).....	67
Un instituto de educación superior para la ciudad.....	68
El campo de las ciencias de la educación desde un prisma local.....	70
Capítulo cuatro: Un análisis del plan de estudio y las lecturas.....	88
Enfoque del primer plan de estudio, materias, temas y textos.....	88

La permanencia de la filosofía.....	90
Psicología, Didáctica y Pedagogía.....	92
Currículum, articulaciones y relaciones.....	99
Capítulo cinco: Las prácticas de enseñanza en contexto.....	104
El sentido de lo grupal	106
La clase escolar: forma habitual de concretar las prácticas de enseñanza.....	108
Palabras finales.....	119
Bibliografía.....	122

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a quienes hicieron posible este trabajo. En primer lugar, a mi directora, Celeste De Marco, por su paciencia, orientaciones y sobre todo por su actitud de respeto. Al Doctor Martín Aveiro, que además de ser mi codirector, es mi amigo y maestro hace muchos años. Un reconocimiento especial a las entrevistadas que generosamente se abrieron a relatar sus vivencias, sin las cuales esta investigación hubiera sido imposible.

INTRODUCCIÓN

Planteo del problema

Los años 60 son para Argentina, y para otros países de la región, tiempos de cambio en el ámbito político, social, cultural e intelectual, incluso bajo el predominio de una determinada configuración económica. En relación con lo anterior, Estados Unidos intenta imponer un plan estratégico, la “Alianza para el progreso”, que presentaba el desarrollo de sociedades industriales maduras como meta de los países latinoamericanos. Esta propuesta enfatiza el crecimiento económico cuantitativo sobre la base del aumento de las inversiones considerando que de ello depende el logro de otros objetivos de progreso económico, político, cultural y social (Di Tella, 2001).

Estas medidas intentan responder a la “amenaza revolucionaria” en un escenario latinoamericano que incluye luchas sociales y políticas que están, de alguna manera, influenciadas ideológicamente por la Revolución Cubana (1959), marcando una fuerte tendencia en esta época. Mostrando que la transformación radical era posible, “esta emergencia de un estado latinoamericano revolucionario colocó a muchos intelectuales ante la misión de brindarle su apoyo, aun relativizando o abandonando su clásica posición como conciencia crítica” (Terán, 2008: 277).

También es una etapa de desarrollo de las ciencias sociales mediante un impulso renovador. Según explica Suasnábar (2004: 30) “fueron los años fundacionales para una sociología científica”, pero también “los años cincuenta y sesenta en general han sido caracterizados como el momento de auge de las ideas y propuestas generadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), más conocida como desarrollismo”. En efecto, es una época donde se crean instituciones como la CEPAL (1948) y la primera Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 1957) en América Latina. Es así como en Argentina conviven las renovadas vanguardias políticas y culturales con propuestas desarrollistas.

En el periodo que se extiende desde la década de 1940 hasta mediados de los años 70, Argentina “creció económicamente y la distribución del ingreso no empeoró en demasía a pesar del diferente carácter de los distintos gobiernos

que fueron pasando, civiles y militares”. Sin embargo, en el país sí se experimenta “una fuerte inestabilidad del sistema político que comenzó con la proscripción del peronismo” (Rapoport, 2007: 7). En efecto, desde el golpe de estado cívico-militar del año 1955 se inaugura en el país un periodo de fuerte inestabilidad política.

Los años sesenta, además, fueron en Argentina el momento de auge de las vanguardias culturales y políticas en las que se gesta la radicalización de este movimiento. Es una época también de crecimiento económico que amplió la franja social de las clases medias, en las que las mujeres se incorporan al campo de trabajo y a la universidad (Suasnábar, 2004: 12).

Se trata entonces de un periodo complejo en el que, por un lado, emergen visiones teñidas de optimismo, a la espera de que lleguen cambios por las vías del “desarrollo” o de la “revolución”. Pero también se producen interrupciones de la vida democrática, con profundas huellas en la vida social, política, económica y cultural de nuestro país, en tanto la principal fuerza política se encuentra todavía proscripta.¹ Sin embargo, los cambios del periodo tienen un particular correlato en el ámbito educativo.

Desde la expansión del sistema masivo de escolarización a fines del siglo XIX - como sucedía en otros espacios de la región-, se genera una demanda creciente de conocimientos expertos, funcionarios burocráticos y agentes especializados en la regulación, control y legitimación (Hunter, 1999). Pero, concretamente entre 1940 y mediados de la década de 1970 el sistema educativo nacional presentó un importante crecimiento de matrícula que llevó a la apertura de nuevas instituciones (Birgin, 1999).

Es menester señalar que lo nuevo ingresó en las universidades mediante la coexistencia de creación de nuevas carreras, como sociología, psicología y la renovación de otras existentes. En el caso de las ciencias de la educación, por estos años se reestructuran sobre la base de las viejas carreras de pedagogía.

¹ En los años señalados se sucedieron gobiernos de hechos y democráticos: R. Castillo (1940-43), A. Rawson (1943), P. Ramírez (1943-1944), E. Farrell (1944-1946), J. D. Perón (1946-1955), E. Lonardi (1955), Aramburu (1955-1958), A. Frondizi (1958-1962), J. M. Guido (1962-1963) A. Illia (1962-1966), J.C. Onganía (1966- 1970), R. Levingtón (1970-1971), A. Lanusse (1971-1973), H.J. Campora (1973) y M. E. Martínez (1973-1976).

De este modo al planeamiento educacional y a la teoría del capital humano² se le sumaron nuevas reflexiones instadas por las ciencias sociales.

Durante esa etapa se reforzaba la división del trabajo desde el Estado, y como parte de ese movimiento, se diseñaron sistemas de perfeccionamiento docente y se terciarizó la formación de maestras/os en todo el país (Birgin, 1999). Los sistemas de perfeccionamiento fueron las instancias privilegiadas de formación de docentes en ejercicio para la implementación de los cambios planificados. Por su parte, la terciarización tuvo el objetivo explícito de profesionalizar la tarea y, probablemente, también el de reducir la "superproducción" de docentes.

En los contenidos de los nuevos planes de formación se incorporaron como asignaturas y orientaciones estructurantes las preocupaciones vinculadas con la planificación y el desarrollo a nivel áulico (Davini, 1997). Como hecho importante de la época se destaca el antecedente de la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1958. Este periodo, sin embargo, fue interrumpido por el golpe de estado cívico-militar encabezado por Juan C. Onganía (1966-1973) que tuvo un profundo impacto en el ámbito educativo y, como afirman Suasnábar y Palamidessi (2006: 27), en especial "marcó un punto de ruptura para el proyecto de modernización universitaria".

Hemos planteado hasta aquí que es un marco histórico que presentó diversas transformaciones, e incluso en nuestro país se dio la "re-configuración del campo" en relación con las carreras de ciencias de la educación. Es en ese particular contexto que planteamos el estudio de un caso que permite pensar continuidades, rupturas y especificidades desde una mirada situada en un escenario local y provincial. En concreto, nos referimos a la carrera de ciencias de la educación que comenzó a ofertarse en el Instituto Superior de Profesorado (ISP) N.º 7 de Venado Tuerto (provincia de Santa Fe) en el año 1965.

En el entramado sociopolítico reseñado, la presente tesis reconstruye la historia de la carrera de ciencias de la educación en el instituto mencionado. El análisis

² Esta teoría ha sido desarrollada principalmente por Theodore Schultz de la escuela de Chicago y Gary Stanley Becker, este último en un libro publicado en 1964. Básicamente la misma consiste en considerar a la educación y a la formación como inversión que realizan individuos racionales con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos. De esta manera se define como un conjunto de capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales y específicos. Se evalúa con la relación entre gastos iniciales y futura renta.

se extiende entre 1965-1975 para abordar el proceso de creación, institucionalización, conformación de sus saberes y sus contribuciones al campo profesional. Además, se puede advertir que su fundación no se estructuró en una carrera preexistente, como en otros lugares del país, sino que se creó en una institución particular, la Escuela Normal Nro. 6 “Rosa Turner de Estrugamou”. Durante el periodo de estudio que abordamos la carrera sufre numerosas interrupciones y modificaciones institucionales.

Se toma como inicio de la periodización el año de creación de la carrera y del instituto y como cierre el año a partir del cual siguió en calidad de departamento de ciencias de la educación, no para la formación de docentes, sino como soporte técnico y pedagógico de las demás secciones y receptor asesor frente a problemas pedagógicos en el instituto y de instituciones de la zona. Se tiene en cuenta ese primer periodo para realizar la reconstrucción de la carrera con la intención de conocer el proceso de conformación de sus saberes y sus contribuciones al campo profesional, su relación con las dimensiones sociales, política y económicas, el entrelazamiento de las cuestiones académicas con las corrientes pedagógicas y con el perfil docente. Las dimensiones nacionales, regionales y locales están presentes en la definición de la vida interna de la institución. Por lo tanto, la periodización propuesta se considera importante porque contiene la etapa fundacional y de consolidación.

El desarrollo propuesto estudia, entonces, los modos en que este ámbito institucional se posicionó analizaron e intervino con relación a las demandas del mismo instituto y de los otros niveles del sistema educativo en la zona, es decir, en Venado Tuerto y localidades vecinas, en relación con el contexto histórico y político educativo. En ese sentido, nos interesa avanzar hacia un análisis explicativo que trascienda la mera descripción. Se pretende proporcionar elementos para comprender los hechos que se estudian, en relación con la reconstrucción de la historia de la carrera de ciencias de la educación en el instituto durante el periodo propuesto.

Por lo tanto, las preguntas que nos planteamos son: ¿Cómo fue el proceso de creación y consolidación de la carrera de ciencias de la educación en Venado Tuerto, entre 1965 y 1975? ¿Qué saberes se definieron? ¿Qué competencias, habilidades y prácticas contribuyeron a la formación del campo profesional de la

nueva carrera? ¿Cómo se relaciona esto con las dimensiones sociales, políticas y económicas? ¿De qué manera se entrelazan contexto nacional, regional, local e institucional? ¿Cómo se diferencia de las propuestas universitarias en Ciencias de la Educación, en tanto instituto de formación docente? Para responder a estas cuestiones es necesario esbozar el contexto, en diferentes escalas, en que se dio la formación del instituto analizado y la carrera.

Como hipótesis se sostiene que el proceso que llevó a la conformación de sus saberes y sus contribuciones al campo profesional a la carrera de Ciencias de la Educación en el ISP Nro.7 de Venado Tuerto en su primer período se dio en un contexto refundacional de su disciplina, y que tuvo una vinculación estrecha con la Universidad Nacional del Litoral y su base en la Escuela Normal del Paraná. Además, se considera que el vínculo señalado en el párrafo anterior tuvo efectos en las formas en que la carrera y sus egresados intervinieron en el ámbito local.

Ciencias de la educación y la formación docente en Argentina, un recorrido posible

Las investigaciones actuales que abordan la construcción del conocimiento dentro del campo educativo consideran que el mismo ha pasado por diferentes etapas que se relacionan directamente con la historia económica y social, en general, y con la historia educativa argentina en particular. Aunque es importante aclarar que estas vinculaciones, no son lineales ni mecánicas, ya que cada una de las dimensiones posee una lógica diferente.

En este punto es importante señalar que la relación antes mencionada no quita cierta particularidad a las ciencias de la educación y a su desarrollo. Al respecto, es posible afirmar, parafraseando a Suasnábar (2004), que los debates pedagógicos presentan especificidades que no son reductibles a otros pero que, a su vez, están profundamente atravesados por estos.

Es posible afirmar que el conocimiento actual es más cuantioso en relación con las carreras de ciencias de la educación en el ámbito universitario durante las distintas etapas de la historia educativa argentina, pero no así en los institutos de formación docente no universitarios. De todas maneras, existe un conjunto bibliográfico que da cuenta, entre otras dimensiones, de la perspectiva histórica,

didáctica, pedagógica y filosófica de la formación docente universitaria y terciaria en general y de la carrera de ciencias de la educación en particular, marco de referencia que resulta sumamente significativo para nuestra propuesta.

A partir de una visión amplia, nos encontramos en los últimos años con los trabajos dirigidos por Cucuzza y coordinados por Pineau (2002). Los mismos son de carácter histórico y pedagógico, focalizados en la enseñanza de la lecto-escritura, pero muy vinculados a las prácticas docentes y a la formación de estos a lo largo de la historia. Otro aporte en esta dirección es la producción de Teobaldo (2004) que aborda, a través de la historia de dos actores pedagógicos, la manera en que la política y la religión atravesaron y constituyeron el campo profesional y la identidad de los docentes rionegrinos. Por su parte, Dussel (2001) analiza la formación docente para el nivel medio, revisa algunas orientaciones de la reforma en la preparación de los profesores y ofrece una reflexión sobre la finalidad de esta. Este grupo aporta sobre la historia y las características de la carrera docente en argentina, tema íntimamente ligado con lo que se pretende estudiar.

En otro grupo podemos hallar investigaciones más ligadas a las prácticas docentes, a la cultura institucional y a los problemas de orden pedagógico-didáctico. Aquí ubicamos a los trabajos de Davini (1995), que analiza la formación docente desde distintas perspectivas que han dominado los diferentes momentos a lo largo de la historia en nuestro país, con la intención de brindar elementos para comprender el presente. Por otra parte, se encuentra el trabajo de Lanza (1990), que presenta reflexiones sobre programas y planes de estudio para la formación docente de profesorados de historia para el nivel medio, ubicados en el ámbito de la Capital Federal. La autora hace un repaso de los antecedentes históricos de la formación docente nacional, indicando las diferentes corrientes pedagógicas que marcaron la evolución del pensamiento pedagógico argentino y latinoamericano.

En relación con las investigaciones a las que se hace referencia en el párrafo anterior, es decir, las más ligadas a las prácticas docentes, a la cultura institucional y a los problemas de orden pedagógico-didáctico, encontramos numerosos trabajos que tocan la temática, pero específicamente en el ámbito de la formación docente universitaria. Hay investigaciones y experiencias dadas a conocer en el último cuarto de siglo que permiten tener una idea clara sobre lo

que se viene haciendo. En nuestro país nos referimos a las publicaciones de especialistas como Braslavsky (1982), Litwin (1993), Diker y Terigi (1997), Edelstein (2004), entre otros.

Por otro lado, es posible encontrar investigaciones que específicamente analizan la carrera de Ciencias de la Educación, la constitución de este campo pedagógico, su desarrollo, interrupciones y continuidades a lo largo de la historia, en este grupo señalamos los trabajos Gómez (2020), que mediante el estudio de la trayectoria política, cultural e intelectual en los años 60 y 70 de un referente, como fue, Juan Carlos Tedesco, nos permite conocer detalles del ambiente intelectual y político donde se desarrolla la carrera por esos años. También se encuentran los estudios de Suasnábar y Palamidessi (2006), sobre la evolución histórica del campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. El trabajo se plantea, por un lado, presentar de un modo panorámico las condiciones sociohistóricas que están en la base de la emergencia, configuración y expansión de este campo. Y, por otro, caracterizar a los agentes, instituciones y dinámicas de funcionamiento que estructuraron estas prácticas en el largo plazo. En esta dirección, se presenta una periodización preliminar que toma en cuenta la acción del Estado, la expansión del sistema de instrucción pública y el rol que asumieron las universidades en la evolución y constitución del campo.

Por su parte Southwell, (2014) presenta una reseña sintética del derrotero de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde 1914 y hasta la finalización de la última dictadura cívico-militar. A partir de allí, la autora busca mostrar diversos modos en que ese ámbito institucional se posicionó, analizó e intervino en relación con la situación, problemas y demandas de los distintos niveles del sistema educativo. Este trabajo resulta de particular interés dado que el presente proyecto intenta indagar estas cuestiones en una etapa de la historia reciente y en un lugar específico, Venado Tuerto. Para este estudio resulta también interesante, por referirse puntualmente a las Ciencias de la educación, otro trabajo de Suasnábar (2014) que analiza los procesos de cambio en el pensamiento educacional durante los años sesenta, a partir de una relectura de la revista Archivos de Ciencias de la Educación en su 3ra época (1961-1967). Además, el trabajo de Cappellacci y Wischnevsky (2011), que trata las ciencias de la educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde la

perspectiva de sus actores, allí las autoras ofrecen una caracterización de los cambios y expectativas de estudiantes en ciencias de la educación, además de mostrar tensiones entre perspectivas ingenuas y posiciones críticas; entre la formación teórica y los requerimientos de las diversas prácticas.

Se considera, además, el trabajo de Villa (2014), quien tiene por objeto indagar acerca de la inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación, las dinámicas y cambios al interior del campo ocupacional y las formas de satisfacción laboral que éstos encuentran. Tomando como referencia un estudio realizado sobre graduados de la Universidad de Buenos Aires en 1968, desde el año 2004 hasta el presente. Estos datos y la comparación con el estudio anterior permiten reflexionar sobre la dinámica de cambio del campo profesional/pedagógico poniendo en tensión el concepto "profesiones" y nuestra propia profesionalidad, en el marco de la metamorfosis del mundo del trabajo y de los cambios ocurridos en éste a partir de la modernidad tardía. Por su parte Vicente (2015) analiza la institucionalización de las carreras de las Ciencias de la Educación en Argentina en relación con la formación y la inserción laboral de los egresados.

Otros trabajos de carácter histórico y pedagógicos que puntualizan específicamente en el periodo de años comprendidos por el presente estudio, en algunos casos también en las ciencias de la educación, son los de Aveiro (2006, 2014, 2017). El primero recupera la experiencia de un grupo de trabajadores mendocinos que se organizan para elaborar una nueva ley de educación para la provincia, experiencia que irrumpe en el año 1974. El segundo pretende mostrar los modos en que fueron abordados aspectos fundamentales para la política universitaria a través de un recorrido histórico, que se inicia en los orígenes de la universidad argentina y se extiende hasta el comienzo de la última dictadura cívico-militar en 1976. El tercero analiza el núcleo problemático de la pedagogía universitaria a partir de los años sesenta, se reconstruyen aquellos discursos y sus respectivos encadenamientos para comprender el momento constitutivo de un campo o "subcampo" de estudios en ciernes.

En la misma línea encontramos el trabajo de Suasnábar (2004), que toma como objeto de estudio la relación entre intelectuales y política en los convulsionados años sesenta y setenta, poniendo el centro en el campo de las Ciencias de la Educación. Por su parte, Coria (2015) analiza la formación de pedagogos en la

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) entre los años 1955-1976. En esta publicación da cuenta de un complejo entramado en un período central de dicha universidad y de la formación pedagógica en Argentina. Se visibiliza el tejido de una propuesta formativa, de los grupos implicados en su construcción y de las trayectorias de diferentes sujetos que lo hicieron posible.

Tal como hemos señalado antes y hemos planteado en esta breve reseña, los trabajos en materia de Ciencias de la educación se centran, sobre todo, en el ámbito universitario. En relación con el circuito no universitario cabe citar los trabajos de Mollis (2006,2012), en los primeros aborda la problemática de la formación de profesores en las instituciones de nivel superior universitario y terciario desde una perspectiva comparada. En el segundo realiza una comparación sobre el desarrollo de la carrera en dos instituciones: el instituto Joaquín V. González y la UBA, durante la última dictadura militar.

Con relación a los trabajos referidos a la formación docente en Santa Fe, nos encontramos con los estudios de Welti (2003), que trata las continuidades y discontinuidades en el curriculum de la formación de maestros, mediante un análisis de los planes de estudio implementados en las instituciones públicas de la provincia entre 1968 y 1998. También citamos el trabajo de García (2017), quien aborda el espionaje y la depuración de la educación en Santa Fe durante los años 1966 a 1983. Asimismo, el estudio de Ovide Menin (2008) trata sobre cómo se llevó a la práctica la innovación educativa en la provincia de Santa Fe desde el quehacer educativo, cotidiano, institucional y ligado a la iniciativa docente durante el transcurso del siglo XX. En este grupo ubicamos, también, el proyecto coordinado por Carrizo y Giménez (2011) que realiza un recorrido por los proyectos educativos y discursos pedagógicos que atravesaron la formación docente santafesina durante el siglo XX.

Respecto al ámbito educativo de nivel terciario en Santa Fe (Argentina), Ossanna *et al* (1997) dice que una característica distintiva de esta etapa en la provincia la constituyen la creación de los institutos de profesorado, que van desde el año 1964 a 1965. Destinados a la formación de los docentes del nivel medio, estos institutos surgieron como una necesidad ante la expansión de la matrícula escolar que estaba requiriendo cada vez más docentes con título específico. Se estructuraron a partir de Escuelas Normales, edificios que compartieron históricamente.

Los trabajos centrados en el contexto de Santa Fe resultan sumamente significativos para este estudio, que enfoca su objeto desde un prisma provincial. Entendiendo que esta descentralización nos habilita a brindar un aporte que nos permite construir una historia nacional de las Ciencias de la Educación más rica y compleja. Al decir de Favaro y Bucciarelli (2002: 2):

En rigor, se trata de repensar momentos y/o periodizaciones y procesos en la historia argentina, en función de algunas contribuciones que se realizan desde las provincias...pretendiendo jerarquizar experiencias que concurran a pluralizar y complejizar el discurso dominante en la historia argentina contemporánea.

De esta manera vemos, en relación con nuestro tema puntual, como la mayoría de las investigaciones se centran en estudiar la carrera de ciencias de la educación en las universidades ubicadas en las grandes urbes. Por tanto, es objeto de este trabajo dar a conocer algunas particularidades de las ciencias de la educación en las instituciones no universitarias y una ciudad del interior santafesino, reconociendo que los Institutos de Profesorado y las universidades son instituciones diferentes, con historias, funciones sociales y recursos diversos, que hacen que las carreras de ciencias de la educación adquieran características distintivas en unas y en otras. Además, que las tensiones y conflictos que recorren los orígenes del profesorado secundario en nuestro país expresan no solamente la disputa entre la universidad, las escuelas normales y los institutos de profesorado por el control de la formación de los agentes autorizados, dado que el peso diferencial de la titulación otorgada por la universidad constituyó una estrategia de cierre social sobre un campo de prácticas profesionales (Pinkasz, 1992).

De este modo, dejando planteado el escenario sobre los avances en el estado del arte de la temática que nos concierne, a continuación, se desarrollarán aspectos referidos a las elecciones teóricas y metodológicas del presente estudio.

Fundamentos teórico-metodológicos

El objeto de estudio de la presente investigación pertenece al campo de la historia contemporánea, aunque específicamente es un tema de la historia de la

educación, que, por el periodo de años que contempla, concierne a la *historia de la educación reciente*. El estudio se propone desde la denominada historia social de la educación, en tanto presenta un renovado interés “por la historia social y cultural, cuyo objeto de estudio (en particular mentalidades y comportamientos) precisa de las contribuciones de la investigación histórico-pedagógica para lograr una adecuada y completa explicación de los procesos” (Escolano, 1994: 57).

A causa de lo señalado, se organiza el análisis a partir de la articulación del contexto histórico, social, político e institucional. En este sentido resulta relevante el aporte de la historia reciente. La misma refiere a un pasado cercano que, de alguna manera, no ha terminado de ser procesado socialmente, este tipo de historia interpela en la actualidad a los individuos en la construcción de sus propias identidades individuales y colectivas en el presente (Franco y Levín, 2007, p. 4). Existen distintas maneras de pensar socialmente los enfrentamientos de los años sesenta y setenta en nuestro país. Esto tiene que ver, sin dudas, con distintas posturas, intereses e ideologías que son opuestas y compiten mediante sus narraciones y estudios del pasado. Es factible observar sobre este período una memoria opuesta a otra (Jelin, 2002).

Los diversos grupos integrantes de la sociedad son capaces en cada momento de reconstruir su pasado, esta idea nos permite hablar de una sociedad dinámica, cambiante que se reconstruye continuamente, al igual que su memoria. En sí la sociedad está construida por sus memorias, recuerdos y olvidos que se reconstruye contantemente mediante distintas voces. Cada corriente de opinión desvía la historia en dirección que mejor sirve a sus valores y a su posición en el juego político. En ese sentido, Jelin (2002) plantea y advierte sobre la necesidad de repensar la relación entre memoria y democracia. Desnaturalizando una relación que posee distintas interpretaciones, producto estas de diferentes intereses y luchas de poder. De esta manera no se observará la realidad como dada, ni se creará que la década del sesenta y setenta en Argentina es una excepcionalidad que se explicará bajo la antinomia “dictadura vs. democracia”, por citar un ejemplo.

La idea es poder ampliar la mirada de un momento histórico que tiene una relación muy estrecha con su pasado y con nuestro presente, es decir que no es un hecho aislado, es parte de un proceso histórico cargado de lucha y contradicción (Jelin, 2002). Una profunda interpretación de este brindará marcos

de comprensión sobre el estado actual de la sociedad argentina. El propósito sería evitar una lectura simplista de la historia reciente y de la memoria colectiva. Al respecto Ibarra, A. (2007) afirma:

Ciertas reconstrucciones históricas y ciertas memorias resultan incomprensibles, al revisarlas es como si una especie de locura social y política hubiera atacado a ciertos grupos o incluso a la sociedad en su conjunto, precisamente porque extravían el sentido, la inscripción de esos acontecimientos en una historia social y política específica y la participación y contribución de los distintos actores a la misma (p.250).

En referencia a la historia de la educación reciente, es importante señalar que estamos frente a una rama o una vertiente de la ciencia histórica que se encuentra atravesada por debates y métodos propios del campo historiográfico.³ Coincidimos con quienes adscriben a la historia de la educación como una de las ciencias de la educación en el sentido señalado por Gómez García (1994, p. 117), dado que “el propio carácter del fenómeno educativo, cuya dimensión histórica es una de sus notas esenciales, justifica la necesidad de una ciencia de la educación cuyo objetivo de conocimiento sea el pasado de ese objeto”.

Por otro lado, consideramos oportuno que se relacione a esta disciplina con el resto de las ciencias de la educación, enfocando los diferentes saberes disciplinares desde una perspectiva crítica.⁴ De esta manera las ideas y hechos educativos no pueden analizarse aisladamente, sino que son parte de complejos sistemas filosóficos, y de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales.

En referencia a ubicar a la historia de la educación como parte de las ciencias sociales, tomamos el aporte de Sola (1980, p. 67) quién plantea que “se trata de

³ En este sentido, Guichot Reina (2006), presenta los principales supuestos epistemológicos de la disciplina desde sus orígenes, señalando en su comienzo, en el siglo XIX, una fuerte impronta positivista, idealista e historicista. Luego, en la década del 60 del siglo XX se produce un giro hacia la historia social, con gran influencia de los marcos epistemológicos del marxismo y la escuela de los Annales. Por último, se señala la influencia de una impronta posmoderna en ciertos enfoques emergentes de la “novísima historia de la educación”.

⁴ La perspectiva crítica está inspirada en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Uno de los representantes más destacados de este movimiento es Adorno, para quién el verdadero conocimiento es el que da cumplida cuenta de la totalidad entendida como dialéctica: descripción de contradicciones reales de la sociedad Mardones (1991: 204).

resituar el fenómeno educativo dentro de la compleja dinámica social y económica de la sociedad”. Esta concepción lleva a una perspectiva relacional entre las distintas ciencias sociales. Parafraseando el texto de Wallerstein (2007, p.100) decimos que se trata de combatir la fragmentación del conocimiento, avanzar hacia la inclusividad y, también, poner énfasis en la historicidad que todos los fenómenos sociales tienen, con la intención de aumentar la posibilidad de un conocimiento más objetivo y reducir la tendencia a hacer abstracciones prematuras de la realidad.

De esta forma, procuramos tomar aportes de la historia social de la educación, que, tal como plantea Guichot Reina (2006:44), pretende “estudiar tanto la teoría como la praxis educativa en su relación interdependiente con la sociedad, la economía, la política y la cultura”. Esta postura, también, se intenta relacionar con los aportes que se enfocan sobre todo en el retorno al sujeto, al relato y la experiencia, a través de la narración, mediante propuestas como la historia oral, con la intención de rescatar el punto de vista de los actores en un tiempo y en un espacio determinado. En esa línea, interesa asimismo recuperar una perspectiva microhistórica para buscar significados propios y no leyes.

La microhistoria interesa como punto de partida teórico debido a que se desarrolla a una escala menor, permitiendo brindar algunas características puntuales sobre el caso estudiado, arrojando luz sobre el pasado en el marco de un estudio sobre las ciencias de la educación en un escenario local. Esta forma de hacer historia permite analizar los sucesos descomponiéndolos en todas sus partes para conocer sus posibles raíces económicas, sociales, políticas, religiosas o etnográficas y partiendo de este análisis llevar a cabo la síntesis que reconstruya y explique el hecho histórico de manera holística e integral, utilizando las fuentes escritas y orales de manera complementaria.

En este sentido, aporta al estudio la definición de cultura de Geertz (1992)⁵, sobre todo a lo que el autor ha denominado “descripción densa”, terminología con la que intenta rescatar el carácter interpretativo, detallado y en profundidad de la versión antropológica de una circunstancia particular. Una descripción

⁵ Geertz la considera un sistema de símbolos, en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia existencia. Estos sistemas de símbolos -creados por el hombre, compartidos, convencionales y aprendidos- suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea, y en su relación consigo mismos.

dena busca interpretar lo observado para rendir cuenta del discurso social, “rescatar lo ‘dicho’ de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos permanentes.” (Geertz, 1973 :20)

La propuesta se enmarca en los supuestos epistemológicos que ofrece la hermenéutica crítica. La misma supone un diseño basado en el estudio de fenómenos y realidades que busca, sobre todo, comprender y descubrir la especificidad de un hecho a partir de los significados que este tiene para los propios actores y el investigador. Según Scavino (1999, p. 43), la hermenéutica no abandona la imagen de la verdad como correspondencia entre las palabras y los hechos, simplemente la subordina a una apertura original, a esa pre-interpretación o ese conjunto de presupuestos sobre los cuales se apoya la vida y la comunidad de una sociedad o una etnia.

Además, en esta perspectiva, se propone la dialéctica como un estilo de pensamiento, Mardones (1991):

Si la dialéctica es crítica lo es en sentido diverso al racionalismo crítico. Quiere ser crítica de los presupuestos que el científico empírico no cuestiona: el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad; la necesidad de situar los hechos en un todo social para que tenga sentido; la interacción entre sujeto y objeto en las ciencias humanas y sociales, o sea, la dependencia del objeto de conocimiento y la manera de ser conocido (pp.194,195).

En ese sentido se rescata el siguiente aporte de Scavino (1999), quien afirma que “desde la perspectiva hermenéutica (...) nunca conocemos la cosa tal como es fuera de los discursos que hablan acerca de ella y, de alguna manera la crean o la construyen” (p. 38). Por lo anterior, en este estudio entran en juego, también, aportes de la sociología de la educación, las Representaciones Sociales (RR. SS) expresadas en las entrevistas y en los documentos institucionales. Fue Moscovici (1979) quien modernizó e introdujo en la psicología social las representaciones colectivas que señaló Durkheim como centro de su teoría sociológica. Las RR. S.S sirven a los individuos y a los grupos para la acción, como acto de apropiación de una realidad exterior que les resulta compleja de asimilar o manejar (Jodelet, 1989^a, en Albundiz, 2007). Se trata de un acto de

pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto, que puede ser una cosa, una idea. No son un objeto estable o un sistema cerrado, sino una configuración absorbente y dinámica que puede evolucionar, recomponerse, transformarse y desaparecer.

También resulta pertinente en este enfoque conceptual hacer referencia al concepto de campo acuñado por el sociólogo Bourdieu (2000:108). Para este autor, son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” que pueden entenderse en un sentido multidimensional en tanto que “administran y orientan la energía social y son capaces de construir aspiraciones e imaginarios colectivos” (Vizcarra, 2002: 58). Poseen reglas que los configuran, que determinan qué se considera valioso y qué no, y cuáles son los agentes que conducen a la consagración de diferentes elementos culturales, en un sistema de jerarquías y luchas por la distinción, atravesado por una lógica social que determina legitimidades.

Nos interesa este concepto en la constitución de saberes de la carrera de ciencias de la educación y su contribución al campo profesional, en tanto “un campo funciona como tal cuando hay capital en juego y agentes dispuestos a contender por él, dotados de “los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego” (Bourdieu, 1990: 136, en De Marco, 2018). De esta manera, “los sujetos (o agentes, en el léxico de Bourdieu) incorporan las lógicas de funcionamiento de los espacios, a través de la socialización, poseyendo la capacidad de reproducir o transformar estos sentidos a través de sus prácticas” (Bourdieu, 2000, en De Marco, 2018). A partir de estos supuestos teórico-conceptuales, organizamos nuestro análisis mediante un estudio explicativo ya que se avanza más allá de las descripciones, procurando proporcionar elementos para comprender los hechos que se estudian, con relación a la reconstrucción de la historia de la carrera en el contexto referido.

El abordaje metodológico se fundamenta en entrevistas individuales, semiestructuradas, a informantes clave, que permiten recuperar diferentes trayectorias, ubicadas en un contexto institucional particular. Es decir, desde el enfoque de la metodología cualitativa y, sobre todo, incluyendo los sentidos que otorgan los propios sujetos. Nos interesa buscar la densidad y profundidad que aportan esos testimonios. Ponemos el acento en la búsqueda, procurando “la

cantidad en calidad” para que sea posible intuir una coherencia interna en el uso de este recurso metodológico (Fraser, 1990: 75). Es decir, se utilizan los métodos cualitativos de investigación, privilegiando el punto de vista del actor social, centrándonos en el modo en que éste experimenta el mundo. Lo que realmente importa es lo que las personas perciben como importante.

En referencia a los datos que se recaban, se emplea el análisis de contenido sobre registros que suelen recoger información de muy diferente naturaleza, por ejemplo, materiales institucionales que brinden datos sobre alumnos, egresados, docentes, legajos, planes de estudio y registros de asistencia. También documentos ministeriales de la época, tales como leyes y documentos gubernamentales e institucionales. Se organiza este material a partir de las tres fases mencionadas por Bardín (1986: 70) 1) El preanálisis, 2) El aprovechamiento del material, 3) El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

La metodología es articulada desde el paradigma hermenéutico crítico, que supone un diseño basado en el estudio de fenómenos y realidades para comprender y descubrir la especificidad de un hecho a partir de los significados que este tiene para los actores y el investigador, es decir, recuperar el sentido de lo cotidiano por quienes lo experimentan.

En relación con las entrevistas, es importante aclarar que se utiliza el recurso técnico de la conversación, tomando dos de sus técnicas cualitativas: en profundidad y biográficas (Valles, 1999:178). Estos instrumentos posibilitan captar la narración en un medio natural. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se opta por uno de los propuestos por Patton (1990:288), aquella basada en un guion, con temas a tratar y posibilitando libertad al entrevistador para reordenar o reformular preguntas. En lo referido a la biografía, el objetivo es encontrarla enraizada en la conversación, como un modo de obtener datos biográficos genuinos, permitiendo mejor control al entrevistador (Valles, 1999: 259).

Además, se pretende contemplar la articulación del contexto histórico, social, político e institucional. Para tal fin se utilizará el método analítico-sintético. Se considera al mismo de gran utilidad para la búsqueda y el procesamiento de la información empírica, teórica y metodológica. (Rodríguez y Pérez, 2017)

Es indispensable que en el estudio de las cuestiones históricas se analicen los sucesos descomponiéndolos en todas sus partes para conocer sus posibles raíces económicas, sociales, políticas, religiosas o etnográficas y partiendo de este análisis llevar a cabo la síntesis que reconstruya y explique el hecho histórico de manera holística e integral, utilizando las fuentes escritas y orales de manera complementaria.

Tanto las fuentes orales como las escritas requieren de un trabajo de confrontación minuciosa que, a la vez, demanda una interpretación de su contexto de producción. El contacto con los documentos no asegura el entendimiento de su significado. De esta manera, la reconstrucción de la carrera de ciencias de la educación en Venado Tuerto permite conocer cuál fue el proceso de conformación de sus saberes, en relación con el currículum prescripto y vivido, sus contribuciones al campo profesional local, su relación con las dimensiones sociales, política y económicas, el entrelazamiento de las cuestiones académicas con las corrientes pedagógicas y con el perfil docente. En suma, en este trabajo es crucial pensar desde la memoria de quienes vivenciaron las ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 en el periodo que va desde el año 1965 a 1975, con el aporte de la historia social, que engloba aspectos y perfectivas señalados más arriba desde la mirada de actores concretos, la percepción y representaciones del profesorado en ciencias de la educación. Esto último se analiza en relación con las estructuras socioeconómicas, el de los mismos sujetos sociales y sus conflictos, el de los procesos políticos, el de las mentalidades e ideologías. Con el fin de establecer relaciones específicas que vinculan a estos aspectos y que permiten su integración dentro de un proceso general.

De esta manera el análisis de las distintas fuentes antes señaladas, desde esta lectura, permitió, un interesante número de testimonios que posibilitaran indicar cómo fue la carrera de ciencias de la educación en los años tomados por este estudio. Las fuentes orales como las escritas, que hemos analizado, han sido “sometidas” a un trabajo de confrontación minuciosa que a la vez demanda una interpretación de su contexto de producción. Como explica la antropóloga Da Silva Catela (2003), el contacto con los documentos no asegura el entendimiento de su significado, por el contrario, los documentos no son en sí restos del pasado, sino productos de la sociedad. En el mismo sentido, Kaufmann (2012:

12) plantea que “dentro de este escenario caracterizado por la pluralidad de voces, se van constituyendo enlaces que develan debates, tensiones, exclusiones, climas a fines, intencionalidades similares que fueron marcando los climas epocales”.

Es importante señalar que representa un desafío para este trabajo, por tratar un periodo de historia reciente, la ruptura con algunos postulados que han regido tradicionalmente los trabajos sobre historia. Para la historia reciente sus procesos de construcción de conocimiento se encuentran mediados por el complejo fenómeno de la memoria que interviene en los relatos de quienes pueden contarnos hoy acerca de su experiencia en esos sucesos pasados. Pero, además, porque la historia reciente asume, o pretende, que su contribución a la sociedad no se limita a la construcción de conocimiento erudito sobre el pasado cercano, sino que ha de tener incidencia, además, en los procesos de su elaboración colectiva.

Estructura de la tesis

La tesis está ordenada en una introducción, cinco capítulos y una conclusión. En cuanto al capítulo I, se centra en realizar un breve recorrido por el contexto histórico del período estudiando, con énfasis en el nacimiento del campo pedagógico y de las ciencias de la educación en Argentina. Con el objeto de conocer cuál era el lugar de estas al momento de ser creada la carrera en Venado Tuerto. Se señalan algunas particularidades de los dos circuitos de formación docente a las que se adscriben las carreras en los diferentes lugares del país, brindando algunas características de un contexto que permite ubicar el caso estudiado.

El capítulo II analiza el origen de las ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto (Santa Fe) entre 1965 y 1975, año este último a partir del cual sigue en calidad de departamento de ciencias de la educación, pero no para formación de docentes, sino como soporte técnico y pedagógico de las demás secciones y receptor asesor frente a problemas pedagógicos. Se pretende presentar una cronología sobre los antecedentes más importantes en el desarrollo de las ciencias de la educación en la Argentina en un contexto de profundos cambios en el sistema educativo nacional, con énfasis en una perspectiva provincial, y la situación durante el período estudiado. A

continuación, se realizará una historización sobre el origen de la formación docente en la provincia de Santa Fe durante los años que comprende el trabajo, que servirá como base para comprender aspectos del caso específico analizado. Así, el capítulo III examina el proceso de surgimiento y consolidación de la carrera de Ciencias de la Educación en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto (Santa Fe), en diálogo con el contexto histórico y político educativo nacional y provincial, la manera en la que la misma se institucionalizó y constituye como campo, mediante las vinculaciones con el resto del sistema educativo en Venado Tuerto y en la zona. Teniendo en cuenta las características señaladas sobre la educación nacional y provincial, en los capítulos precedentes. Desde testimonios de profesores y estudiantes de entonces, se reconstruye la creación del instituto a partir de representaciones sociales, que influyen en la configuración de un campo específico.

En el Capítulo IV estudiaremos el plan de estudio con el que se inicia la carrera y con el cual se forman sus primeras/os egresadas/os, además las lecturas que realizaban y estudiaban. Estas cuestiones inscriptas en una zona localizada y en un contexto regional e institucional específico. Finalmente, en el Capítulo V pretendemos analizar algunas características de la vida cotidiana en el ISP Nro. 7 durante el periodo abordado, con la intención de reconocer características de quiénes fueron los/as primeros profesoras/es, estudiantes y cómo eran las clases que se desarrollaban. Estas categorías nos permiten acercarnos al currículum, que hemos analizado en el capítulo anterior, transformado mediante prácticas institucionales. Así, centraremos el análisis en el dispositivo de las prácticas de enseñanza desde la mirada de sus actores.

CAPÍTULO UNO

Un contexto, un escenario, la educación (décadas 1960-1970)

Como se anticipó, la presente tesis tiene como objeto analizar la creación, institucionalización y conformación de saberes de las Ciencias de la Educación en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto (Santa Fe) entre 1965 y 1975, año este último a partir del cual sigue en calidad de departamento de ciencias de la educación, pero no para formación de docentes, sino como soporte técnico y pedagógico de las demás secciones y receptor asesor frente a problemas pedagógicos. Sin embargo, su creación y consolidación tuvieron lugar en un particular periodo de la educación en el país y de las mismas ciencias de la educación que dejaban atrás a las antiguas carreras de pedagogía.

En ese sentido, el cambio de denominación de Pedagogía por Ciencias de la Educación, según Olmedo (2007) es sugerente porque se vincula con cambios en la manera de entender la ciencia y en el camino elegido para abordar el problema de la educación. Según observa la autora, se sustituyen los fundamentos epistemológicos de los primeros pedagogos ligados a la Filosofía (Herbart ,1776-1841 y Natorp, 1854-1924) por otros basamentos en clave positivista. En el mismo sentido Novoa (1997), considera que el renacimiento de las ciencias de la educación en esta época está relacionado con el desarrollo del sistema escolar, dado que la expansión de la matrícula se concretizan después de 1945.

En línea con lo anterior, este capítulo se propone presentar un análisis de los principales hechos políticos, económicos y educativos con énfasis en la relación que se establece entre educación y desarrollismo. Nos centraremos en lo que sucedía a nivel nacional, para luego, en el próximo capítulo, mirar estas lógicas desde una perspectiva provincial, con énfasis en la situación del período estudiado.

Contexto sociopolítico y educativo argentino (décadas 1960-70)

En líneas generales, se puede advertir que los años que van de 1955 a 1976 fueron de cierta estabilidad económica, y de inestabilidad política en el país, mientras se tiene como trasfondo un contexto internacional convulsionado señado por la bipolaridad y Guerra Fría, dado que Estados Unidos y la U.R.S.S, potencias hegemónicas, dividen el mundo en dos bloques: Comunismo y Capitalismo. En América, Cuba se convierte en el primer país comunista y Estados Unidos, con base “desarrollista”, lanza la Alianza para el Progreso.⁶ Estos debates, pujas económicas y políticas permiten la convivencia (no siempre pacífica) de diferentes ideas y proyectos educativos, unos signados por el desarrollismo, otros marcados por una nueva sociología científica y algunos como propuestas populares y revolucionarias.

En efecto, el periodo que va desde 1955 a 1973 es denominado por Romero (2008) como “la República en crisis”. En 1955 el golpe de estado cívico-militar autoproclamado “Revolución Libertadora” derrocó al presidente Juan D. Perón (1946-1955) y nombró presidente de la Nación a Eduardo Lonardi, militar proveniente del nacionalismo católico, y que sería reemplazado posteriormente por Pedro E. Aramburu (1955-1958). Durante esa etapa se pretendió desterrar al peronismo por considerarlo perjudicial para la Argentina. A modo de ejemplo, estas cuestiones se pueden constatar en el mensaje que Lonardi expresa en la provincia de Córdoba el 17 de septiembre de 1955: Perón ha aniquilado los derechos y garantías de la constitución y sustituido el orden jurídico por su voluntad avasalladora y despótica. Esa opresión innoble ha servido para el auge de la corrupción y para la destrucción de la cultura y la economía”.

En términos educativos se da, según Ascolani (2001), la supresión de la propaganda política escolar, mediante lo que se denominó el proceso de desperonización que tiene como objetivo la desarticulación de las instituciones y convenciones instauradas por el peronismo que intentó desaparecer todo lo que tenía que ver con el régimen anterior, cambio en planes de estudio, eliminación de simbología y todo aquellos que hacía a la vida cotidiana en la escuela, también se reincorporan a docentes que habían sido cesanteados por el

⁶ Fue un programa de ayuda económica, política y social de Estados Unidos para América Latina efectuado entre 1961 y 1970.

peronismo. Se restauraron leyes e instituciones previas, con la intención declarada de promover la idea de democracia mediante el restablecimiento de la constitución de 1853, se devuelve el Concejo Nacional de Educación y las funciones y características que eran acordadas en la Ley 1420.

Durante esos años, también se entablan nuevas relaciones con las agrupaciones gremiales docentes, en el Estatuto del Docente Nacional del año 1958 se le da una amplia participación a representantes gremiales en los concursos que regularon el acceso a la docencia. Estas fueron las principales medidas que toma en materia educativa el gobierno de la “Revolución Libertadora”, y en este sentido es factible observar “... tras las manifiestas diferencias ideológicas existentes entre ambas fuerzas políticas, las similitudes existentes en cuanto a acciones estatales excluyentes en el terreno político y la permanencia de determinadas estrategias inclusivas en el terreno social y económico” (Ascolani,2001: 113)

En el tiempo en que estuvieron estos dos presidentes de facto se sucedieron cinco ministros de educación. Lonardi había nombrado a Atilio Dell Oro Maini, vinculado a sectores católicos, y en el gobierno de Aramburu que duró hasta 1959 se sucedieron el mismo Dell Oro Maini, Carlos Adrogué, Acdeel Salas y Alberto Mercier. Tal como nos explica Puiggrós (2003: 146), durante esa etapa “pugnaban por el control del poder en el área educacional el liberalismo católico y el liberalismo laico; el nacionalismo católico que se había separado de Perón a raíz del conflicto con la Iglesia en 1954 había ido perdiendo adhesiones”.

Esto iba en sintonía con la línea que predominaba en la administración, sobre todo desde que estuvo en el poder Aramburu. Al respecto nos dice Romero (2008: 167) que se trató de “...un retorno al liberalismo; pero aplicada a la situación del momento...una actitud conservadora, especialmente en materia económica y social. En lo económico el acento fue puesto en la libre empresa...”. Estas medidas repercutieron rápidamente en las conquistas obreras de años anteriores, es por ello por lo que se generan conflictos en este sector, en muchos casos bajo la bandera de Perón, si bien los mismos fueron fuertemente reprimidos por el gobierno.

Así fue como, una vez proscrito el peronismo, se van sucediendo gobiernos de facto y democráticos del partido radical, que había sufrido una división que

resultó un hecho político importante del periodo, al quedar la Unión Cívica Radical Intransigente y la Unión Cívica Radical del Pueblo (1957). El gobierno militar cumplió su promesa de llamar a elecciones y ceder el mando a los civiles. Como consecuencia, entre los años 1958 y 1962 es presidente Arturo Frondizi, radical intransigente. Los ministros de educación fueron Luis. R. Mc Kay (militante católico) y Héctor Noblia. Frondizi insistía en la urgente necesidad de renovar la infraestructura y desarrollar las industrias básicas (química, siderurgia, petroquímica, automotriz). Para ello se recurriría al impulso de los capitales extranjeros, para atraerlos dos leyes fueron fundamentales: la ley de radicación de capitales, que concedió condiciones tanto de radicación como de transferencia de ganancias harto atractivas y la ley de promoción Industrial, que, si bien permitió una expansión entre otras de las industrias automotriz y petrolera, en la mayoría de los casos más que nuevas industrias produjo la absorción de algunas ya existentes por empresas multinacionales.

Se suponía que con el acceso de capitales extranjeros y la radicación de fábricas se desarrollaría la economía generando empleo y, a partir de allí, lograr un despegue económico autosostenido. Según Romero (2003) los primeros meses de gobierno fueron de acelerada expansión, acentuada por un aumento masivo de salario que, en parte retribuía el apoyo electoral de sectores obreros. La inflación que se desató obligó pronto a aplicar medidas económicas más ortodoxas.

Como es de esperar estas medidas repercutieron en la pérdida de beneficios para los obreros, el gobierno cumplió en parte lo prometido a este sector, pero la oposición sindical fue creciendo con intensidad. Las relaciones con las fuerzas armadas también se tornaban tensas y el gobierno decide, de alguna manera, “suavizarlas”, disponiendo en 1960 del Plan Conintes, mediante este las Fuerzas Armadas asumían la tarea de enfrentar la creciente oposición generada en los sectores obreros. César Tcach define a este plan como un instrumento legal de la militarización de los conflictos. Fayó (2007), explica que fue una medida propuesta por los sectores legalistas de las Fuerzas Armadas, en el marco de la “dictadura democrática”, que le permitiría al poder militar intervenir en la política cogobernando con el frondizismo,

Al comenzar el capítulo hablábamos de dos hechos internacionales sumamente significativos, la implementación de la Alianza para el progreso y la revolución

cubana. Como se puede observar, de acuerdo con lo señalado antes, la primera encuentra un gran adepto en Frondizi, quien en primera instancia decide, en materia de política internacional, mediar entre Estados Unidos y Cuba. Luego la presión de mandos militares, que exigían la fuerte y abierta alineación con los Estados Unidos, le hacen romper definitivamente relaciones con la Isla. A pesar de esto en 1962, la Argentina se opuso en la Organización de los Estados Americanos (OEA) a la exclusión de Cuba del sistema americano promovido por Estados Unidos.

Este hecho, junto con el levantamiento de la proscripción del peronismo en las elecciones, hizo que Frondizi tuviera los días contados. Los militares lo obligan a anular las elecciones y a renunciar luego. El presidente es derrocado en 1962 y lo reemplaza el presidente provisional del senado, José María Guido, quien, según Puiggrós (2003), no produjo durante su gestión ningún hecho destacable y tuvo como ministros de educación a Alberto Rodríguez Galán, José Mariano Astigueta y Mariano Bas.

Desde 1963 a 1966 es presidente de la nación Arturo Illia, del radicalismo del pueblo. Fue ministro de educación Carlos Alconada Aramburu, quien propuso en estos años una acción de educación con énfasis en la alfabetización. Durante su gestión de gobierno, la educación tuvo un peso significativo en el presupuesto nacional. En el año 1963, su participación era del 12 %, en el año 1964, del 17 %, en el año 1965, del 23 % (Gambini, 2008).

Sin embargo, en el año 1966 se produce una nueva intervención militar a la continuidad constitucional y el presidente es derrocado. Asume el general Juan Carlos Onganía, esta gestión dura hasta 1970 y por ella pasan tres ministros de educación, Carlos Gelly y Obes, José María Astiguera y Dardo Pérez Guilhou. Al respecto, Puiggrós (2003:155) describe a la dictadura de Onganía como “altamente conservadora y con una impronta franquista, reprimió la actividad gremial y las universidades”.

Lo que señala la autora se puede confirmar en palabras del propio Onganía, quién en 1964 participa de la *IV Conferencia de Ejércitos Americanos*, y allí expone sobre “Relaciones entre gobierno, las Fuerzas Armadas y la comunidad nacional”. En ese contexto, afirma que “las Fuerzas Armadas existen en función de la necesidad de garantizar la soberanía e integridad de los Estados; preservar

los valores morales y espirituales de la civilización occidental y cristiana; asegurando el orden público y la paz interior...”

Este gobierno gozaba al principio de un amplio consenso. En ese sentido, es posible leer en una revista de la época, *Primera Plana*, del año 1966: “Salvo la Universidad de Buenos Aires, ninguna voz se lanzó para condenar el cambio...” (*Primera Plana*, 5/7/66). En relación con esto, Suasnábar y Palamidessi (2006: 27) sostienen que “el golpe militar de 1966 marcó un punto de ruptura para el proyecto de modernización universitaria”, si bien al respecto retornaremos más adelante.

Pronto, las cuestiones estructurales hicieron que esto cambiara de manera radical, el orden al parecer era superficial y no traía los cambios esperados. En algunos casos, como en la Universidad, la fuerza había operado violentamente para producir lo planeado. Con el afán de hacer respetar ciertos “valores morales” proclamados, se desplegaban múltiples tareas de control, vigilancia y represión que cubrían arbitrariedades hasta en temas que tenían que ver con cuestiones personales y cotidianas, por ejemplo, el corte de pelo en los jóvenes. La situación económica y la falta de canales de expresión significó que la cuestión se tornara explosiva, atravesada por un movimiento general de protesta que, con poca claridad, trataba de manifestar el descontento popular. Así lo explica Terán (2008: 281): “Una sociedad crispada, movilizada, dividida entre la apuesta revolucionaria y las salidas conservadoras”. A pesar de que la política económica tuvo, por su tinte liberal, una gran influencia en los sectores salariales, a las empresas nacionales, algunos sectores agropecuarios, inquilinos y otros, según Rapoport (2007) el principal problema seguía siendo político debido a la falta de plena participación, sobre todo por la proscripción del peronismo y al autoritarismo militar en la vida pública. De hecho, “entre 1964 y 1974, tuvo un período de ascenso ininterrumpido, con una tasa promedio de la cerca de 5 % anual. Sin embargo, desde el punto de vista político lo que se observa es una grave y seria inestabilidad que termina con el golpe de estado de 1976” (Rapoport, 2007:8)

Un hecho que ilustra lo que estamos afirmando es “La Noche de los Bastones Largos” que consistió en el desalojo por parte de la Dirección General de Orden Urbano de la Policía Federal en 1966, de cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA), ocupadas por estudiantes, profesores y graduados, en

oposición a la decisión del gobierno de facto de intervenir las universidades y anular el régimen de co-gobierno.

Se trata entonces de que las medidas económicas, pensadas desde una lógica eficientista, no permitían que los sectores mayoritarios se beneficiaran de este “ascenso económico”, al que asistía el país. Es esto lo que lleva al descontento popular, puesto que “hubo una evidente movilización popular, expresiva de las tensiones acumuladas en la sociedad argentina” (Romero, 2008, 179). En este marco ubicamos las luchas de 1969, hechos que han pasado a la historia como: “Cordobazo” y “Rosariazo”. Se suma a este escenario el surgimiento en 1970 de la organización guerrillera argentina denominada Montoneros, la misma se autodefinió como peronista.

Después de estos movimientos, las alineaciones políticas y sociales presentarán una nueva configuración. En junio de 1970, el asesinato del expresidente Aramburu, sumó un condimento más a la creciente tirantez social. Onganía es reemplazado por Roberto M. Levingston, quién prontamente en 1971 será reemplazado por Alejandro A. Lanusse. En materia educativa, nos señala Puiggrós (2003, 159) que “se creó por ley 19.682/72 el Consejo Federal de Educación”. Los ministros que acompañaron a estas dos presidencias fueron, José Luis Cantini, en la primera, y Gustavo Malek, en la segunda.

En 1970 los partidos políticos habían publicado un manifiesto denominado “La Hora del Pueblo”, en el mismo se exigía el fin del régimen militar. Constituyó una base de la próxima salida política. Ya en el gobierno de Lanusse, se impulsa un programa llamado “El Gran Acuerdo Nacional”. Existía un amplio consenso sobre la necesidad de volver a elecciones, aunque la disputa sobre el Peronismo seguía vigente. Finalmente, se levanta la proscripción al peronismo como partido político, pero no la del anciano líder.

En este contexto Perón designa como candidato sustituto a Héctor Cámpora, que resulta triunfal. Al respecto nos dice Romero (2008:182): “El año 1973 pareció cerrar un ciclo de inestabilidad y frustraciones. En poco tiempo, sin embargo, la República descubrió que todavía le quedaba por vivir la más aguda y dolorosas de sus crisis”. A esta presidencia la acompaña desde el ministerio de educación Jorge Taiana, quién continúa haciéndolo con la presidencia de Raúl Lastiri y la de Juan Domingo Perón, hasta su fallecimiento en 1974.

Como hecho relevante del periodo cabe mencionar en 1973 la constitución de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en 1973 (CTERA). Este nacimiento se da atravesado por el momento histórico hasta aquí reseñado y es producto de largas luchas sostenidas desde el sindicalismo, junto a otros sectores. Significa un hito importante en la conciencia docente y su adscripción a la clase trabajadora, esto queda formalmente asentado en el estatuto fundacional que estipula que “la confederación adhería a la Confederación de Trabajadores de la República Argentina CGT en el momento que lo considerara conveniente”. Las primeras huelgas nacionales convocadas por esta federación se realizaron en mayo de 1974 (Donaire, 2012).

Por su parte, Filmus (2008) denomina a la educación de 1973 a 1974 “educación para la liberación”, dado que la idea de educación como derecho social recupera el centro, sustituyendo, de esta manera, la concepción desarrollista. Esta función estuvo reforzada por un papel ideológico que estimulaba la liberación nacional, la nacionalización de la educación, es esta una función ideológica que también alcanzó a la Universidad. Así se considera educación liberadora a un proceso de renovación de la condición social del individuo, entendiendo al sujeto como un ser pensante y crítico, reflexionando de la realidad que vive, gracias a una práctica pedagógica transformadora de conciencias. El fundamento de estas ideas se da a partir de una filosofía latinoamericana que pone el esfuerzo en las necesidades sociales y políticas del subcontinente.

En este clima, desde 1969 la movilización popular desafiaba de distintas maneras el orden establecido, una de ellas era la educación popular. Una corriente de educación liberadora destacada y de carácter considerado como “subversivo” (pensado en términos de “peligro”, para ciertos sectores) fue la alentada por el pedagogo brasileño Paulo Freire. En relación con este tipo de educación y nuestro país, puntualmente, explican Gadotti y Torres (1993:7) que, “la relación de Paulo Freire con la Argentina...siempre ha sido muy especial. Hablando autobiográficamente Freire nos ha narrado...la gran emoción que sintió en 1973 cuando fue invitado por el entonces ministro de educación Taiana a discutir las nuevas políticas de reconstrucción cultural y educativa”.

Otra corriente promovida desde fines de los años 60 es la educación permanente, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO). Este concepto expresa una gran

revolución al considerar a la educación como proceso continuo, que perdura durante toda la vida, para que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; de esta manera se logra un mejor desarrollo individual y social que les sea posible y englobando todo tipo de experiencias que puedan ser portadoras de educación (Cabello Martínez, 2002).

Es importante aclarar que la difusión de ideas y proyectos educativos que circularon por estos años no fueron todas en el sentido descripto antes. También se divulgó la obra del pedagogo español Víctor García Hoz, con una interpretación autoritaria del cristianismo. Se establecieron numerosos intercambios entre el pedagogo español y los especialistas de la educación argentinos entre las décadas de 1960 a 1980. En el país se escribía y argumentaba sobre la perspectiva católica-conservadora y no tanto, sobre la propuesta de pedagogía experimental del pedagogo. Por consiguiente, se expresaban ideas acerca de la necesidad de restablecer la educación católica en las escuelas públicas, disponer la separación de los sexos en las aulas y poner en práctica el principio de subsidiariedad del Estado (Rodríguez, 2013).

Desde la perspectiva de García Hoz, todas las significaciones acerca del concepto de la educación implican la idea de modificación del hombre. Sostenía que, esta era un camino a la perfección. La educación es perfeccionamiento de las funciones superiores del hombre, es decir de lo que tiene específicamente humano. En este proceso perfectivo, desde una antropología pedagógica esencialista y ahistórica, a juicio de Kaufmann y Doval (1997), se exponía el carácter netamente espiritualista de su orientación, por cuanto se propugnaba una concepción de la realidad de naturaleza espiritual sobre la que se asentaba el hecho educativo. En ese sentido, la función principal de la educación era la de colaborar en el desarrollo de las potencialidades que estaban en germen en los individuos, a partir del contacto intuitivo entre el docente y los alumnos, propiciando un “acompañamiento” en la búsqueda del conocimiento superior y espiritual.

Después del fallecimiento de Perón, toma la presidencia su vicepresidente y viuda María Estela Martínez de Perón, mientras era ministro de educación Oscar Ivanissevich. Este gobierno presenta un alto nivel de conflicto, pues se vivió un

clima cada vez más cargado de violencia signado por el ajuste económico que derivó en el *Rodrigazo* (1975), medidas que se encontraron con resistencia y enfrentamiento sindical. En este escenario también logró asentarse una organización armada no peronista, el Ejército Revolucionario del Pueblo⁷.

En 1975, cuando la presidenta se distancia por una licencia, es reemplazada por el senador Ítalo Luder. Como expresan Girbal *et al.* (2001: 167), durante esa etapa “el gobierno se encuentra atrapado en una situación cada vez más difícil. La cúspide está dividida entre el grupo más moderado del ala derecha [...] las esperanzas suscitadas al principio por el nuevo plan económico se transforman en decepción”.

En este momento histórico, se combinan la crisis económica y política que crearán las condiciones para que las fuerzas armadas desplacen a la presidenta y se hicieran cargo del poder, sin oposición y con apoyo de la mayoría de la población. Aunque, tal como hemos explicado antes, lo económico permitió que el país creciera y se robusteciera, durante gobiernos civiles y militares, el problema consistía en que este crecimiento no estaba llegando a todos los sectores.

En relación específicamente al sistema educativo, el mismo presenta un crecimiento de su matrícula que lleva a la apertura de nuevas instituciones. La expansión de los sistemas de escolarización masivos a fines del siglo XIX generó una demanda de conocimientos expertos, de funcionarios burocráticos y de agentes especializados en la regulación, control y legitimación de los nuevos sistemas escolares (Hunter, 1999). Este periodo es interrumpido a nivel nacional, como hemos señalado, por el golpe de Estado de Onganía.

Por estos años el sistema de educación superior en nuestro país presentó desde 1950 a 1975 una enorme expansión que modificó su estructura tradicional que era la universidad. La heterogeneidad observada tiene profundo impacto sobre la distribución de oportunidades de acceso al sistema, sobre la composición del cuerpo docente y sobre la construcción de capacidades de investigación científico-tecnológica a nivel nacional (Brunner, 1990, p.20), resulta relevante también, las diferencias entre recursos, infraestructura, bibliotecas y financiamiento en general. En este sentido Toribio (2005) considera que las

⁷ tiene su origen en Palabra Obrera de Nahuel Moreno y tiene un largo proceso de militarización.

variantes universitaria y no universitaria, de formación docente o técnica, han estado dirigidas a diferentes sectores sociales. Sus graduados han tenido un reconocimiento social también dispar; la universidad tuvo desde sus comienzos una función elevada (p. 91)

En relación con lo expresado en el párrafo anterior, sobre la educación superior, cabe hacer mención del "Plan Taquini" (1968), el mismo fue impulsado por Alberto Taquini, médico e investigador argentino, nacido en 1935, el objetivo de este era reestructurar la educación superior en Argentina, ante lo que se consideraba un desborde de la capacidad de las grandes universidades nacionales (Mendonça, 2014). La concreción del Plan Taquini implicó la creación de universidades en ciudades del interior y luego habilitó la discusión de la unión de las universidades con los institutos terciarios, técnicos y docentes para que, integrando estos a la educación superior se tenga una educación superior integrada. Con esto el país contará de los ámbitos adecuados para las necesidades culturales del siglo XXI llegando a las ciudades chicas de todo el territorio nacional con las exigencias actuales para la formación del capital humano y del desarrollo científico.

El periodo histórico que se abre con el golpe de Estado de 1966 e instaura en el poder a la autodenominada "Revolución Argentina" es prominente en lo que se refiere a políticas educativas. Se sanciona la Ley de Universidades, la Ley de Universidades Privadas y la elevación a nivel superior de las escuelas normales. Específicamente, bajo el mandato de Alejandro Lanusse (1971-1973) se abre un proceso que resulta en la creación de 13 nuevas universidades nacionales, lo que reconfigura el sistema de educación superior en Argentina. Antes la

Es así como a partir de la década del cincuenta, comienza a observarse una creciente multiplicación de las instituciones de educación superior. El proceso que entonces se inicia, y que continúa aún hoy, está caracterizado por la progresiva diferenciación entre establecimientos, y dentro de los establecimientos un proceso que está estrechamente vinculado con la emergencia de nuevos espacios de trabajo y complejización, tanto del sistema como de las instituciones mismas (Krotsch, 1997). Sobre esta cuestión ampliaremos más adelante, estableciendo relaciones con la formación.

Educación y desarrollo

Si la relación entre educación, economía y estructura social eran importantes para los países desarrollados lo era aún más para países que, como la Argentina, se entendía que no habían alcanzado aún ese estatus. En este marco la educación comenzó a percibirse como una inversión. En este sentido, siguiendo a Martínez Paz (1986: 200), el hecho supuso un viraje de conciencia histórica al afirmar que la educación como insumo tenía el mismo carácter que cualquier tipo de inversión, es decir, un carácter económico. Esta circunstancia exigió considerar aspectos no tenidos demasiado en cuenta, fundamentalmente los estudios en los costos en educación.

El desarrollismo enfatiza el crecimiento económico cuantitativo sobre la base del aumento de las inversiones considerando que de ello depende el logro de otros objetivos de progreso económico, político, cultural y social (Di Tella, 2001). En consecuencia, el vínculo con educación será estrecho, es así como se pronuncia en la conferencia desarrollada en el año 1962 en Santiago de Chile. Allí se sostiene que las sociedades más desarrolladas son aquellas donde la relación entre economía, educación y estructura social se comprende y articula. Haciendo referencia a este periodo, Dabat (1999: 96) señala: “la educación en general y los sistemas institucionalizados en particular, reciben la asignación de una función nueva -no ya la de conservar los valores tradicionales-, sino la de difundir, instalar e introyectar los nuevos- a partir de la voluntad de cambio de la sociedad, o al menos de la de sus sectores hegemónicos”.

Así, el principal objetivo del Estado en materia educativa es aumentar la productividad de la persona. La teoría del capital humano, impulsada, sobre todo, por los economistas Theodor Shultz y Gary Becker en las décadas del 50 y el 60, enfatiza en el desarrollo económico. La educación debía dejar de ser vista por los Estados con el concepto de bien de consumo para transformarse en una inversión sustantiva para el crecimiento de los países. De acuerdo con esta teoría, las desigualdades de ingresos entre los individuos, y por lo tanto su diferente aporte a la productividad del país, se debía a los distintos niveles de capacidad productiva. Esta capacidad estaba correlacionada con los años de escolaridad de cada persona.

En suma, en la teoría del capital humano, la adquisición de conocimientos de las personas, o sea su inversión, es un capital que va a ser decisivo para un futuro empleo. Como correlato de esto, la sociedad que invierta en la educación de sus miembros se está asegurando un desarrollo mayor que aquellas que no lo hagan. De esta manera a la par de la diferenciación interna del sistema educativo, se propiciaron políticas para elevar las tasas de escolarización (Clark, 1962) con la activa intervención del Estado, para asegurar el ingreso igualitario y el desarrollo de diferentes profesiones para asegurar el aumento de la productividad. El sentido marcadamente económico de esta teoría estimuló los principios eficientistas y nueva forma de entender el gasto público. Las pautas de justicia redistributiva de la oferta y del financiamiento, junto con las expectativas de movilidad social ascendente, trazaron un marco de creciente demanda de formación.

La teoría del capital humano- esbozada a partir del estudio sociológico realizado por Theodore Schultz y Gary Becker- junto a la tradición funcionalista y estructural-funcionalista - cuyos principales representantes son, Robert K. Merton y Talcott Parsons en Estados Unidos - consideran que el funcionamiento del sistema educativo garantiza la posibilidad de una movilidad social ascendente que caracteriza a las sociedades modernas.

Además de considerar a la educación un fenómeno o hecho social susceptible de ser estudiado empíricamente y objetivamente, sostienen que contribuye, por un lado, a consolidar el orden establecido de la sociedad capitalista, bajo una idea fuerte de optimismo en educación: si las personas parten de igualdad de condiciones para invertir en su formación, todas podrían aumentar sus capacidades y convertirse así en “capitalistas”, en tanto poseedores del capital humano, de una inversión sobre sí que mejora sus ganancias. Y, por otro lado, bajo este enfoque, se analiza de qué modo la educación satisface las necesidades que la sociedad tiene y cuál es su nivel de relación. Por lo que esencialmente observa a la educación como un medio para desarrollar cualidades de orden social y cultural.

Sin embargo, esta idea que a simple vista se nos aparece con cierta “naturalidad”, en el sentido común se considera que la educación será la responsable de disminuir o terminar con las desigualdades sociales, uno de los límites que se presentan en materia de políticas educativas es quién se hace

cargo de hacer esa inversión. Por otro lado, la experiencia histórica en América Latina demostró las limitaciones de estas ideas. Es importante señalar que la Teoría del Capital Humano, disminuyó su influencia cuando se constató que el conjunto de certezas sustentadas a lo largo de casi tres décadas no se correspondía con las transformaciones esperadas (Aronson, 2005). Así, los paradigmas que sostenían visiones optimistas de la relación entre el Estado y la educación, aun sin perder totalmente su vigencia en el imaginario social, dejaron de incidir fuertemente en los supuestos conceptuales que avalaron las políticas educativas de la época (Filmus, 2000).

Dentro de esta idea de desarrollo y modernización estructural se insertan los cambios realizados en materia educativa, entre los que podemos señalar, parafraseando a Dabat (1999: 96), reasignaciones de funciones a la escuela desde un rol más activo del Estado; planificación, incrementos presupuestarios y financieros para educación; desarrollando la infraestructura material del sistema con la ampliación matricular; desarrollando intensas y extensas campañas de alfabetización y extendiendo la educación de adultos, con la actualización del método y el perfeccionamiento docente y terciarización de la formación del Magisterio; con la profesionalización de la Docencia -en ese sentido, en Argentina se pone en funcionamiento el Estatuto del Magisterio, vigente desde el 1 de Mayo de 1958, durante el gobierno de Arturo Frondizi-; con la formación de recursos humanos (lo que refiere a la segunda condición): desarrollo de las aptitudes.

De este modo, “el nuevo enfoque necesitó, a su vez, redefinir las funciones y tareas de los sistemas educativos y de los contenidos de la enseñanza para que la educación fuera un instrumento de progreso, a través de nuevas técnicas de planificación” (Martínez Paz, 1986, 200). Inscritos en la línea de formar capital humano, se diversificará la oferta educativa, se desarrollará el nivel medio, recibirá impulso la educación técnica, pero ya no como una educación preuniversitaria sino como un medio para formar técnicos que abastecieran de mano de obra capacitada a la industria.

En directa relación con este aspecto, Pineau (1991) analiza el comportamiento de los sindicatos y la capacitación brindada por el Estado. Señala que en esta etapa la educación no se presenta como una respuesta a las necesidades de los sectores involucrados, como había ocurrido durante el período peronista, sino

como respuesta a la necesidad de un desarrollo general del país. Como contraparte, desde el sector obrero desaparecerán las demandas de capacitación técnica, ya que nuevamente (como en el período anterior al peronismo) será considerada como un incremento de saberes que beneficia la explotación del obrero por el capitalista.

Durante el período, debido al mencionado impulso a la educación técnica, se produce la creación de organismos especializados de conducción y supervisión, en este marco nace el Consejo Nacional de Educación Técnica (CO.N.E. T) en el año 1959 como organismo autárquico mediante la Ley N.º 15.240. Esta creación se da sobre las antiguas estructuras de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y la Dirección General de Educación Técnica (DGET). Más adelante se suprimirán las escuelas fábrica y se desarticulará la relación entre escuelas medias y universidad. En 1963 se establece una nueva organización administrativa y curricular, las escuelas medias para adolescentes son unificadas como E.N.E.T. -Escuela Nacional de Educación Técnica- (se cierran todas las heredadas de la C.N.A.O.P.). En estas escuelas el currículum estaba impregnado por una visión humanista clásica y reproducía las jerarquías entre saberes puros y aplicados, entre teoría y práctica. La vinculación entre educación y trabajo se producía por la aplicación de los conocimientos.

Hacia 1971 se crean cursos para adultos, adolescentes, mujeres y de formación permanente para egresados con un año de duración. También se modifica la ley fundante: se orienta más hacia la formación tecnológica, perdiendo el tinte humanista, buscando una racionalización del sistema en búsqueda de mayor eficiencia y la garantía de acceso a todos los sectores. De hecho, es interesante su vinculación con las campañas contra el analfabetismo.

El CO.N.E.T. tuvo la dirección, supervisión y organización de la educación técnica y la formación profesional en todo el país. Aunque la cantidad de representantes obreros en su gobierno fue de sólo uno, cuando en el peronismo eran todos provenientes de ese sector productivo. También rompió la unidad del circuito al desvincularlas de la U.O.N.

En suma, la educación técnica en el período desarrollista implica una ruptura tajante con la desarrollada en el período anterior, los gremios ya no consideran como propio el nuevo espacio de capacitación. De esta forma, las invocaciones

a los sectores involucrados se limitan al cómo brindarles mayor capacitación para lograr mejores rendimientos y asegurar los mecanismos que permitan sumarlos al proyecto de desarrollo único, general y previamente planteado. "... no se permite ni se estimula la participación de dichos sectores" (Pineau, 1991, 68).

La pérdida de poder sindical tendrá su correlato educativo, ya que al sector obrero se le presentarán problemas más importantes que resolver, sobre todo dado su rol de foco de resistencia peronista frente a los gobiernos y sus acciones a veces conflictiva a veces negociadora. Los sindicatos considerarán una función propia y ajena al Estado el capacitar a sus afiliados. Sin embargo, mientras asumen una postura prescindente frente al cierre de las escuelas fábricas, tomarán una actitud comprometida con la educación estatal en el debate "Laica o Libre" respecto de la universidad. Este conflicto, se había desatado en el año 1958 entre quienes rechazaban o apoyaban, respectivamente, el propósito del gobierno, encabezado en ese momento por el presidente Arturo Frondizi, de autorizar a las universidades privadas a emitir títulos habilitantes. Lo que estaba en juego no era la libertad de enseñanza garantizada por la Constitución Nacional. Los llamados partidarios de la universidad "laica" no se oponían al funcionamiento de universidades privadas, algunos grupos, (por ejemplo, la CGT) reivindicaban para las universidades públicas el monopolio en el otorgamiento de los títulos habilitantes.

La postura de regreso a la antigua división entre los sindicatos y el Estado respecto de la educación tendrá amplias vinculaciones con la situación educativa general de la época. Dicha situación es resumida por Pineau (1991, 105) en tres conceptos: el avance de la postura subsidiarista, la aparición de teorías economicistas (las ya mencionadas teorías del capital humano) y la descentralización y racionalización de los servicios.

El Estado nacional comenzará lentamente a dejar de prestar servicios educativos, dejando esta función en manos de Estados provinciales, la Iglesia y otras instituciones de carácter privado. En ese sentido, "comenzó la transferencia de escuelas. A las provincias de Chubut, Neuquén, Santiago del Estero, Corrientes, y San Luis [aunque] la transferencia del resto termina en 1962..." (Puiggrós, 2003:150-151).

La transferencia señalada se da en la línea de la subsidiariedad del Estado y la descentralización. La mentada racionalización del sistema no apuntará a su

democratización, ya que el Estado deja de ocuparse de la educación de los sectores populares, dejándolo en manos de la Iglesia y de los gobiernos provinciales, en muchos casos carentes de recursos para hacerlo. En el caso de la escuela primaria, además de la descentralización, se implementó una reforma organizacional que creaba un nivel entre este y el secundario llamado 'Escuela Intermedia'. Todos los cambios en este sentido se plasmaron en la llamada reforma del sistema educativo, que se implementa, luego de la resistencia que se había presentado a la "Ley orgánica de Educación" (1968) que expresa una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado (Bravslavsky, 1980). Es importante resaltar que esta organización no Prospero, en sí por ser una reforma tecnocrática que no atendía los verdaderos problemas del sistema educativo de la época, como eran por ejemplo la deserción.

En definitiva, el modelo desarrollista implica un enfoque economicista para el proceso educativo y en función de éste, la educación dejará de ser un derecho para transformarse en una inversión. Se verá un avance de las modalidades técnicas, junto con la aparición de ofertas terminales y prácticas. Por otra parte, se dejará de lado la educación primaria en beneficio de la media y superior. De este modo, "la meta de la educación comenzó a ser preparar recursos humanos para el desarrollo" (Puiggrós, 2003, 151). Es así como en el plano político educativo, a la formación mencionada se suma el planeamiento educacional, tal como explica Dabat (1999). Otra característica del proceso será la aparición de capitales extranjeros (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) aportando para dicho modelo educativo.

La Universidad

A partir de la caída del Peronismo los intelectuales antiperonistas pasaron a regir las instituciones oficiales y el campo de la cultura, enfocados como objetivos en la apertura y la actualización. Así lo explica Suasnabar (2004: 29), cuando afirma que "el periodo que se abre con la caída del peronismo en 1955 significó para la universidad recuperar una centralidad que durante la etapa anterior no había tenido".

En los años siguientes, desde mediados de los 60 y principios de los 70, mientras que las vanguardias artísticas se concentraron en el Instituto Di Tella, el principal foco de renovación cultural estuvo en la Universidad. Esta etapa fue truncada por la intervención sufrida por el golpe de Estado de Onganía en 1966. A pesar del tinte autoritario y prohibitivo de este hecho, siguieron sucediendo algunas “revueltas” a fines de los 60 y principio de los 70 las organizaciones estudiantiles fueron creciendo junto a las obreras en materia de politización. Así lo expone Buchbinder (2010: 192):

el régimen de Onganía no logró limitar la politización creciente de la vida académica. Este constituía uno de sus objetivos centrales y había motivado la intervención de julio de 1966. Desde ese entonces las fuerzas policiales se instalaron en las facultades, sobre todo en Buenos Aires. Pero la resistencia de los estudiantes fue aumentando progresivamente y se inició con el mismo rechazo a las intervenciones.

Volviendo al inicio de este periodo podemos decir que desde mediados de los 50, según las ideas del momento la ciencia debía convertirse en palanca de la economía y se planteó en consecuencia el debate sobre si desarrollar ciencias básicas que trabajaran según los estándares internacionales, o tecnología aplicada, atendiendo a la formación de personal capacitado que el desarrollo de nuestra economía podría requerir. Recibieron empuje nuevas carreras: biología, bioquímica, física, agronomía y computación. Las facultades se nutrieron de laboratorios, científicos con dedicación exclusiva y muchos estudiantes completaron sus estudios en el exterior.

En ciencias sociales son, según Suasnabar (2004: 30), “años fundacionales para una sociología científica que, con Gino Germani, comenzaría a modificar la tradición largamente ensayística de la disciplina en el medio local”. Esta modernización se asoció con dos nuevas carreras: psicología, sociología y con la refundación de las carreras de ciencias de la educación sobre la base de las viejas carreras de Pedagogía. La tendencia también incluyó la multiplicación y diversificación de los establecimientos.

A diferencia de lo que ocurría en Europa, donde se implementó la idea de ofrecer estudios no universitarios más cortos con orientación relacionada con la productividad y la tecnología (sobre todo en las áreas tecnológicas y de los negocios, a fin de satisfacer las necesidades del mercado de trabajo de personal técnico de nivel medio) (Fanelli y Balán, 1994), en Argentina la expansión de la matrícula fue absorbida por carreras de larga duración ofrecidas por las Universidades tradicionales. Si bien se desarrollaron estudios de carácter terciario no universitario, punto que abordaremos en el próximo apartado, no hubo articulación entre estos y las universidades.

Desde 1955 la universidad se gobernó según los principios de la reforma universitaria de 1918 y desde el comienzo sus relaciones con los gobiernos fueron conflictivas, sobre todo, por aquella concepción reformista que propiciaba que la universidad debía ser autónoma y autogobernada, la comunidad universitaria debe elegir sus propias autoridades sin injerencia del poder político. La ruptura con Frondizi sobrevino cuando el presidente decidió reglamentar un decreto de “La Libertadora” que permitía el establecimiento de universidades privadas. El debate “Laica o Libre” se produjo en relación con la educación universitaria de carácter estatal laica y los partidarios de la educación libre, que implicaba la defensa de la de carácter privado (que recibirá gran impulso del sector eclesiástico).

En efecto, la “Ley Domingorena” (1958) será la que autorice a las universidades privadas para otorgar títulos habilitantes. Respecto a esta ley lo más destacable es que posibilitó el desarrollo de la iniciativa privada en materia de educación universitaria, algunas provincias crearon institutos privados. Según Fanelli y Balán (1994), con esta dinámica expansiva, entre fines de los años cincuenta y mediados de la década del setenta, el número total de universidades se incrementó casi todos los años hasta estabilizarse en algo más de medio centenar.

Por lo tanto, la Universidad se convertiría en un polo crítico del gobierno y de las tendencias autoritarias dentro de la sociedad. Se generó, por ejemplo, una gran solidaridad despertada por la revolución cubana. En ese sentido, la Universidad se convirtió en una “isla democrática” en un país que lo era cada vez menos (Romero, 1994). Esta inclinación fue creciendo a fines de los 60 y principio de

los 70. De tal modo que “el proceso de politización incidía así en las formas de entender la relación entre la Universidad y la realidad social y política. La Universidad debía integrarse en el proceso de liberación y reconstrucción nacional y la autonomía de la institución debía fundarse en la autonomía cultural del pueblo” (Buchbinder, 2010: 194)

Podemos apreciar que aquel discurso modernizante/ desarrollista, coincidió con procesos sociales tumultuosos que fueron fuertemente reprimidos. El desarrollismo fue mostrando cada vez más facetas autoritarias e incluso en el marco de gobiernos militares pretendió llevar adelante la modernización estructural, tal el caso de la etapa de Onganía. En suma, no implicó una profunda modernización de las estructuras sociales y económicas latinoamericanas, sin embargo, hubo a partir del período una cierta modernización y una movilización progresiva de la sociedad, los resultados no serían los esperados por sus impulsores.

En suma, se pudo observar que, en la década de los cincuenta, sesenta y principio de los setenta, se dan varios fenómenos en estas instituciones educativas, actualización científica, planificación desarrollista, violencia política; autoritarismo, resistencia. Esto irá acompañado también, por un impulso a la educación privada del nivel superior.

La educación superior más allá de la Universidad

El sistema de educación superior en Argentina presentó desde 1950 a 1975 una enorme expansión que diversificó su oferta y modifica la estructura de la tradicional universidad, de manera que queda dividido en educación universitaria y no universitaria. Así, “la heterogeneidad observada tiene profundo impacto sobre la distribución de oportunidades de acceso al sistema, sobre la composición del cuerpo docente y sobre la construcción de capacidades de investigación científico-tecnológica a nivel nacional” (Brunner, 1990, p.20). Resultan relevantes también las diferencias entre recursos, infraestructura, bibliotecas y financiamiento en general entre ambas ofertas.

En este sentido, Toribio (2005) considera que las variantes universitarias y no universitarias, de formación docente o técnica, han estado dirigidas a diferentes

sectores sociales. Sus graduados han tenido un reconocimiento social también dispar, en tanto la universidad tuvo desde sus comienzos una función elevada (p. 91).

Como se adelantó, en Argentina el sector no universitario se consolidó en propuestas de educación técnica y de formación docente, esto hace que la oferta sea variada y no tenga un perfil claro. A pesar de ello, siguiendo a Riquelme (1996), podemos encontrar algunas características que definen y permiten aunar estas propuestas, estas son: superposición de autoridades y debilidad institucional, marco legal limitado y poco claro, amplio acceso y baja permanencia de su población estudiantil, masificación, pérdida de calidad y estratificación institucional, escaso desarrollo y gran diversificación de la oferta de educación superior no docente de corta duración.

En relación con la formación docente en nuestro país, podemos decir que su lugar de origen fue “las normales”⁸, aunque también se da un interés temprano en otras instituciones, la universidad y en el instituto nacional de profesorado. En el periodo de años que estamos estudiando (de 1965 a 1975) la formación de docentes de nivel inicial y primario, que se desarrollaba en las escuelas normales, de nivel secundario, pasan a formar parte del terciario junto con los institutos de profesorado. Quedan de esta manera establecidos los dos circuitos formativos para la formación de los docentes, es decir, universitario y no universitario. Las escuelas normales conservarían su nivel medio en la modalidad bachiller, para la cual se crea en 1973 la orientación docente, de dos años de duración.

Así, la formación del magisterio, que había pertenecido tradicionalmente a estas escuelas, y al nivel secundario, es llevada al nivel superior no universitario con tres años de duración. Es una etapa que se denominó de perfeccionamiento, diversificación y se llevó a cabo en los Institutos de Educación Superior. Esta tercerización tuvo lugar entre los años 1969 y 1970 por decreto presidencial. Ya en diciembre de 1968 por medio del Decreto Ley 18001 el presidente de facto Onganía y el secretario de cultura y educación José M. Astigueta ordenaron

⁸ Las escuelas normales fueron creadas con el objeto de formar personal apto para la enseñanza. En nuestro país se crea la misma en 1870 en Paraná.

suprimir el Ciclo de Magisterio en los planes de estudio del nivel medio de la enseñanza a partir de la iniciación del próximo período lectivo de 1969, durante el cual se cursaría por última vez el último año de dicho Ciclo. Por el Decreto 8051/68 se justificó la medida afirmando que «era conocido» el exceso de graduados en relación con el número de vacantes de cargos docentes, y que el objetivo era mejorar su formación general.

La nueva carrera magisterial abarcó dos años y medio de formación, y tuvo como requisito de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio en la modalidad de bachillerato pedagógico. Otros bachilleratos u otras modalidades del nivel medio quedaron sujetos a un régimen de equivalencias. Los nombres que adoptaron fueron profesorado de enseñanza primaria y pre- primaria. Al respecto, Davini (1995) considera que la formación docente a partir de los años sesenta se desarrolla bajo una lógica eficientista, un docente con perfil técnico, propio de la ideología desarrollista.

Según Martínez Paz (1986), la decisión de terciarizar la formación de maestros fue una entre otras medidas constitutivas de una reforma educativa de conjunto cuyos hitos pueden apreciarse a lo largo de diez años, y que incluyó la creación del Consejo Federal de Educación, la transferencia de escuelas primarias a la órbita provincial, la reorganización administrativa del Ministerio de Educación de la Nación, la modificación de los currículos y la reestructuración de las Universidades.

Es posible encontrar las causas de la modificación a la formación docente en un informe⁹ que elabora la CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo), en el año 1968, donde se señala entre otras cosas que, el sistema mencionado era caracterizado como complejo, falta de coordinación y disfuncional. En cuanto a la formación docente, se remarcaba el predominio de los graduados como profesores de Humanidades que duplicaban a los profesores de Ciencias Exactas y Naturales; además expresaba que un bajo porcentaje de docentes concurrían a los cursos de perfeccionamiento. En relación con la población de las escuelas normales, era netamente femenina, el informe señalaba que estas

⁹ CONADE, 1970. Exposición sobre el Plan Nacional de Desarrollo 1970-1974. Buenos Aires

instituciones desarrollaban una limitada formación y que su matrícula era muy elevada en relación a las demás propuestas de formación media. En ese sentido, “el proceso comienza con la supresión de los magisterios que, se había diagnosticado, eran ineficientes. Nuevamente, las sugerencias se consuman en políticas efectivas” (De Luca, 2006:179).

Lo señalado llevó a lo que planteábamos más arriba, mediante la Resolución No. 2.321/70, se transfiere la formación docente a los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario. Así la terciarización pretendía profesionalizar la formación docente mediante la prolongación en el tiempo.

Según Suárez (1993), el nuevo modelo estaba inmerso en la corriente desarrollista y ponía énfasis en el carácter profesional de la docencia mediante las habilidades técnicas que garantizan una educación eficaz. Davini (1995) ratifica que, en el contexto histórico de expansión de esta tradición, se verifica el pasaje al nivel superior-terciario de la formación de maestros para la escolaridad básica, con el propósito de “profesionalizar” sus estudios. Pero, cualquier intención de sus gestores por elevar la formación intelectual, pedagógica y cultural del magisterio quedó absorbida por la lógica tecnicista.

Luego del proceso de terciarización surgieron numerosas críticas. Entre las más relevantes es posible señalar aquella que consideran que no existió un cambio sustancial en la formación, y ello tuvo como consecuencia que la formación del magisterio siguiera siendo limitada. Por lo anterior, “diversos indicios alentaban la hipótesis de que los egresados de los Profesorados para la Enseñanza Primaria, lejos de dominar en mayor medida las técnicas y los conocimientos instrumentales que podrían garantizarles una labor más ‘eficaz’..., tenían mayores dificultades en su desempeño” (Braslavsky y Birgin, 1995: 78).

Así la formación de docentes queda plasmada en el nivel superior de educación. Según plantea Puiggrós (2003) en este periodo, también, se crean institutos de Formación Docente en las provincias de Mendoza y Santa Fe Entre los mismos

destacamos el ISP Nro. 7, creado en 1965 en la ciudad de Venado Tuerto, provincia de Santa fe.

CAPÍTULO DOS

Las Ciencias de la Educación y formación docente en Santa Fe (1965-1975)

Como se anticipó, la presente tesis analiza el origen de las ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto (Santa Fe) entre 1965 y 1975, año este último a partir del cual sigue en calidad de departamento de ciencias de la educación, pero no para formación de docentes, sino como soporte técnico y pedagógico de las demás secciones y receptor asesor frente a problemas pedagógicos. Sin embargo, su creación y consolidación tuvieron lugar en un particular periodo relacionado con las ciencias de la educación en nuestro país. Antes de analizar algunas de sus características, resulta relevante realizar un breve repaso por la situación de la educación en la provincia de Santa Fe durante el periodo estudiado.

En ese sentido, este capítulo se propone presentar una cronología sobre los antecedentes más importantes en el desarrollo de las ciencias de la educación en la Argentina en un contexto de profundos cambios en el sistema educativo nacional, con énfasis en una perspectiva provincial, y la situación durante el período estudiado. A continuación, se realizará una historización sobre el origen de la formación docente en la provincia de Santa Fe durante los años que comprende el trabajo, que servirá como base para comprender aspectos del caso específico analizado.

Las Ciencias de la Educación en Argentina desde una mirada provincial

Tal como hemos tratado de mostrar en el capítulo anterior, es importante recordar que, desde los años 40 y hasta mediados de la década del 70, el país creció en lo económico, lo que permitió un régimen social de acumulación, que no fue acompañado por una estabilidad política. que, Como señalábamos antes, en esta etapa el sistema educativo presenta un importante crecimiento de su matrícula que lleva a la apertura de nuevas instituciones, una demanda de conocimientos expertos, de funcionarios burocráticos y de agentes especializados en la regulación, control y legitimación de los nuevos sistemas escolares (Hunter, 1999).

Por estos años el sistema de educación superior en nuestro país presentó, especialmente desde 1950 a 1975, una enorme expansión que modificó su estructura tradicional que era la universidad. Es así como a partir de la década del cincuenta, comienza a observarse una creciente multiplicación de las instituciones de educación superior. Sin dudas el Plan Taquini, que hemos mencionado en el capítulo anterior, si bien es de fines de los años 60, abonó en este sentido. El proceso que entonces se inicia, y que continúa aún hoy, está caracterizado por la creciente diferenciación entre establecimientos, y dentro de los mismos, un proceso que está estrechamente vinculado con la emergencia de nuevos espacios de trabajo y con una creciente complejización, tanto del sistema como de las instituciones mismas (Krotsch, 1997).

En este sentido, Aveiro (2017) cita la advertencia que hacen Krotsch y Suasnabar (2002), sobre los estudios de la educación superior y sus dificultades para constituirse en un campo relativamente autónomo de producción y circulación de conocimientos. Aunque, a su vez, nos plantean la importancia de los estudios focalizados, en este sentido se pretende aportar en relación con las ciencias de la educación en un ámbito no universitario y desde un prisma provincial y regional.

Antes de adentrarnos en el panorama de los años 60-70 en materia de ciencias de la educación, con particular énfasis en una mirada que recupera situaciones provinciales, cabe mencionar algunas especificaciones en torno de sus orígenes. En ese sentido, sus inicios se remontan a la creación de la cátedra de ciencias de la educación en el año 1896 en la Universidad de Buenos Aires, en coincidencia con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras. Se insertó como parte del dispositivo pedagógico de formación docente de los establecimientos secundarios y de las escuelas normales, según lo plantean Suasnabar y Palamidessi (2006).

El programa de estudio se puede caracterizar como “científico”, ya que pretende particularizar la significación de la instrucción, la educación y la enseñanza en la esfera de la ciencia. De este modo lo expresaba el Dr. Francisco Berra¹⁰ (en el

¹⁰ Las reflexiones de Berra lo ubican en un momento de transición entre el naturalismo y el positivismo. De esta manera convergen una visión naturalista de la educación, perceptible en las

año1896), quien estaba a cargo de la cátedra en sus inicios, de la siguiente manera:

que toda profesión es práctica en el -momento que se la ejerce, que, como la práctica es ejecución de la teoría aplicada, toda profesión se funda inmediata y necesariamente en (ciencias o teorías aplicadas; y que como, a su vez, las teorías aplicadas se derivan de teorías puras, toda profesión se funda, mediatamente, en una o varias ciencias puras (p.28)

Después de Berra, la cátedra de ciencias de la educación va a ser ocupada por Carlos Octavio Bunge¹¹ y Horacio Rivarola¹² quienes se desempeñaron como, inspectores y miembros del Consejo Nacional de Educación. Esto nos da una idea de la baja diferenciación entre docentes universitarios y funcionarios burocráticos del Estado (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

Un tiempo después, el 16 de diciembre de 1904, Joaquín V. González, ministro de Justicia e Instrucción Pública, refrenda el decreto de creación del Seminario Pedagógico, base de lo que sería el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que presentaba entre sus principales objetivos terminar con la heterogeneidad de la formación de docentes de escuela secundaria. En un principio, sólo ingresaban al Profesorado los profesionales universitarios que querían obtener el título de profesor. Al extenderse la formación a cuatro años se permitió el ingreso a los alumnos que habían completado el nivel medio. Sin embargo, la formación pedagógica presentó una preocupación desde el inicio de este profesorado, porque, como se manifestaba:

para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria
no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más

influencias del cientificismo de Spencer y el evolucionismo de Darwin como el naturalismo de las ideas pedagógicas de Rousseau y Pestalozzi. (Suasnábar, 2018)

¹¹ Fue un sociólogo, escritor y jurista. Bunge se valió de las ideas de Wheeler para armonizar la "Teoría de la evolución" con el organicismo social, participando así de una búsqueda que preanunciaba la emergencia de peligrosas legitimaciones biológicas para Estados corporativos, como también prolongaciones científicas de pretendida autonomía que llegan hasta los actuales planteos sociobiológicos." (Miranda- Vallejo; 2004)

¹² Horacio Rivarola era doctor en Jurisprudencia y en Filosofía y Letras. Fue profesor y Rector de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y Presidente de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires

de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar, porque lo primero puede obtenerse con el estudio individual o en institutos secundarios o universitarios superiores; pero la última condición sólo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación (Decreto del 16/12/1904, art. 3º)¹³.

En una primera instancia el instituto funcionó como anexo a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ámbito en el que se dictaba la carrera de Pedagogía, y se otorgaba el título de profesor a diplomados universitarios (Mollina, 2012:82). Al poco tiempo, en materia administrativa, la institución pasó a depender de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.

Al respecto, plantean Diker y Terigi (1997) que, desde fines de siglo, la formación de profesores para el nivel constituyó una preocupación a la que se intentó dar respuesta a través de diversos canales: cursos anexos a las escuelas normales, seminario pedagógico, instituto de profesorado. Lo que se presenta claro es que al momento de crearse el instituto como entidad ofrece una formación que se extiende a cuatro años y habilita el ingreso directo a los egresados de los colegios nacionales y escuelas normales. En ese sentido, “el Instituto se ubicó, por su misión, en la defensa de la formación pedagógica y práctica; mandato original que le otorgaba identidad a la vez que lo diferenciaba de la universidad” (Mollins, 2012: 82).

En esta primera época el interés pedagógico también se dio en el ámbito universitario, ya que de forma paralela las universidades comienzan a asumir la tarea de formar profesores de nivel medio (Diker y Terigi, 1997: 48). En esa línea, en el año 1906, se funda la Sección Pedagógica en dependencia con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Desde su fundación, en 1905, la UNLP tuvo como programa raigal de su quehacer académico promover el desarrollo y la interrelación entre docencia,

¹³ Decreto estableciendo el Instituto Nacional del Profesorado Secundario “Buenos Aires, 16 de diciembre de 1904. El mismo está firmado por Quintana Y J.V.Gonzaléz.

investigación y extensión, desde un criterio moderno de universidad (Jafella, 2007: 3).

Más tarde, en 1914, el Poder Ejecutivo Nacional aprueba el primer proyecto de creación de la primera Facultad de ciencias de la educación en Argentina, en la UNLP. El propósito de su fundación fue formar el cuerpo docente de los colegios nacionales, escuelas normales e institutos, así como la capacitación pedagógica de quienes se formaban en disciplinas científicas dentro de la Universidad (Southwell, 2014: 2). La joven institución se embarca en una tradición experimental de la educación. Al respecto Novoa (1997), afirma que “se trataba de saberes que se aplicaban a la formación profesional de los docentes y que servirían para justificar la posición de expertos y el monopolio de la intervención en el campo educativo” (p.250).

Con relación a lo anterior, según Jafella (2007) se abre un importante espacio académico para la formación de profesores universitarios especializados en ciencias educacionales y pedagogía, con base en el positivismo de base experimental. En este contexto la sociedad se explicaba en términos de “organismo vivo”, en la cual lo “anormal” y “patológico” debía ser arrancado, según los discursos hegemónicos de la época. En este marco de concepciones es que la psicología experimental pasó a ser el fundamento de toda pedagogía, con la intención de que esta última actúe de manera correctiva, mediante dispositivos de control y de poder.

El desarrollo precedente nos permite identificar el origen de las preocupaciones pedagógicas y/o de las ciencias de la educación en dos instituciones diferentes, a saber, el instituto nacional de profesorado secundario y la universidad. Quedan de esta manera establecidos los dos circuitos formativos para la preparación de los profesores de enseñanza secundaria y terciaria en Argentina, universitario y terciario. Este punto resulta relevante para nuestro estudio, a la vez que lo complejiza, ya que el mismo se centra en el origen de la carrera de ciencias de la educación en un instituto de profesorado que comienza a funcionar en una escuela normal.

Según Mollins (2012), diferentes investigaciones reflejan y facilitan el reconocimiento de las ventajas y las debilidades de los dos circuitos formativos

mencionados y su adecuación o no a las necesidades reales de la enseñanza del nivel secundario para la formación de una identidad ciudadana democrática. En este sentido, Furlán (1998) analiza que el hecho de que la universidad se haya ocupado de la formación pedagógica generó un grupo de profesionales que se comienza a cuestionar su identidad. Según el autor, esto sucede al sustraerse este programa formativo de su lugar “natural”, las escuelas normales, de esta manera, estas quedan muy vinculadas a la reproducción de la norma y en el espacio universitario se da una pedagogía más vinculada a la ciencia y a la investigación. Sobre este último aspecto, Aveiro (2017), recuperando a Roig (2006), afirma que “en la exigencia de romper con el viejo prejuicio según el cual sólo se pensaba en la pedagogía como un saber propio del maestro de escuela, pero no del docente universitario” (2006: 166).

Además, es interesante mencionar que en otros puntos del país se generan antecedentes también en esa línea, sobre lo cual citaremos algunos casos a modo de ilustración. Por ejemplo, es temprano el interés por los estudios pedagógicos en la provincia de Tucumán. En el año 1915 comienza a funcionar la universidad con dos facultades (Química-Agricultura y Ciencias físicas-Matemáticas) y dos escuelas, de Farmacia, y Pedagogía, enseñanza moral y vocacional. En el año 1936 se crea el Departamento de Filosofía y Letras, que pasa a ser facultad en el año 1939 y tiene entre sus carreras al profesorado de pedagogía.

En el año 1920 en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) se crea la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas. Según Ossanna et al. (2012), si bien la sección Ciencias de la Educación se desarrollaba en Paraná, dependía administrativamente de la facultad que residía en Rosario. Aquí las ciencias de la educación surgen muy emparentadas a la escuela normal de Paraná, con sede en la misma. La preocupación, al igual que las creaciones anteriores, estaba ligada a cuestiones pedagógicas. Señala al respecto Ortiz de Montoya (1940):

Esta creación institucional universitaria era fuertemente anhelada desde tiempo antes por un nutrido grupo de normalistas, universitarios, profesionales y políticos que, convencidos de que el Profesorado de Ciencias y Letras

creado en 1916 no resolvía la formación pedagógica del magisterio requerida por aquellos tiempos, solicitaban al gobierno de Yrigoyen la creación de una Facultad de Ciencias de la Educación (p.141)

En Paraná la flamante facultad proponía una revitalización pedagógica, representada ésta propuesta en la figura de la Dra. Celia Ortiz de Montoya¹⁴, estas corrientes renovadas se enfrentaron con los defensores de la tradición normalista y positivista. En este punto Román (2006), dice:

Desde el Normalísimo, el vínculo pedagógico se constituía desde los principios de orden, de jerarquía y de autoridad, siendo el maestro el poseedor de una verdad pre-dada, que era transmitida al alumno que era asimilado a la idea de "tabula rasa" o receptor pasivo. Por el contrario, la relación pedagógica que implicaba la propuesta de Montoya, y en torno al cual pretendía ordenar el campo técnico-profesional, era el resultado de una pedagogía fuertemente signada por Adolfo Ferrière, de carácter democratizador y creativo. (p.3)

Según el trabajo de Southwell (2014), estos debates también se presentan en la ya mencionada UNLP. La autora señala que, después de algunos años, en 1920, comenzó una profunda reforma en la Facultad de Ciencias de la Educación. El positivismo va a ser paulatinamente reemplazado por nuevos marcos teóricos. A partir de 1930 las reflexiones en lo educativo van abandonando- aunque no del todo- los planteos psicológicos y biológicos, para ubicarse más en planteos filosóficos de tinte espiritualistas. Ya en la década del '40 la psicología experimental ocupaba un lugar marginal y la filosofía irá ganando terreno, es así como a finales de aquella década la carrera de ciencias de la educación había quedado subsumida a la sección de Filosofía y Pedagogía.

Siguiendo con esta cronología de las ciencias de la educación en el país, nos encontramos que, en la provincia de San Luis, a fines del año 1946 se transforma

¹⁴ Fue la primera doctora en Pedagogía en el país, pionera en la renovación de la pedagogía argentina desde la década de 1930.

el Instituto del Profesorado que otorgaba el título de profesor en ciencias fisicoquímica y matemáticas, creado en 1940 y que, en 1941, amplía la enseñanza hacia las disciplinas filosóficas y pedagógicas, en el Instituto del Profesorado en Facultad de Ciencias de la Educación con una estructura que se mantuvo durante varios años.

En esta provincia en el año 1948 se abre el Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Se modifican los planes de estudio en 1958 y se crean nuevas carreras, entre ellas psicología pues esta disciplina ya tenía una Facultad específica en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) a la cual pertenecía. En ese momento se le impone el nombre de Facultad de Ciencias de la cual dependían cuatro escuelas, entre ellas de Pedagogía y Psicología. Al aprobarse nuevos estatutos en la UNCUYO (1969), la Facultad de Ciencias se desdobra en las facultades de ciencias fisicoquímica, matemáticas y la de pedagogía y psicología.

En la provincia de Córdoba, los estudios pedagógicos también tuvieron su presencia en la Facultad de Filosofía y Humanidades creada en 1946, incorporándose como asignaturas. En 1953 se crea la carrera de pedagogía. Ésta daría lugar a los pocos meses a la fundación de la Escuela de Ciencias de la Educación y al cambio de denominación de su oferta de grado, llamándose entonces Ciencias de la Educación. En 1958, se funda en el ámbito de la Facultad el Instituto Pedagógico “Saúl Alejandro Taborda”, cuya principal finalidad fue la investigación educativa. Se trató de un intento de recuperación de la tradición reformista universitaria, así como del movimiento pedagógico renovador de la provincia. Este Instituto fue el primer antecedente de la actual Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, ámbito en el que desarrollan sus investigaciones los diversos equipos de cátedra de la Escuela. En ese sentido, Coria (2015: 23) refiere a esta cronología de la siguiente manera:

Un rápido registro cronológico y carente aún de sutilezas históricas y posibles explicaciones, nos permite reconocer que se habían incorporado iniciáticamente, asignaturas pedagógicas para la formación de profesores en Filosofía, Historia y Letras. Hacia 1953, los estudios pedagógicos

asumieron el carácter de carrera articulada, diferencial de las otras que se dictaban en la facultad, bajo el paraguas de la entonces definida como carrera de “Pedagogía”. En sólo algunos meses, pasó a denominarse escuela y carrera de “Ciencias de la Educación”, una de las cuatro de la Facultad. En 1954, cambiará nuevamente de denominación por la de “Escuela de Pedagogía”, con correlativos cambios de asignaturas en el Plan de Estudios, para volver a sufrir dos modificaciones próximas en el tiempo, una a inicios de 1956, cuando se creó la carrera de “Psicología y Pedagogía” y otra en 1958, año en que se definió como carrera de “Pedagogía y Psicopedagogía”, dependiendo ya del nuevo Departamento de Pedagogía.

Hemos visto que desde mediados de los años 50 se da un momento trascendental para el desarrollo de las ciencias sociales. En ese marco, en el año 1958 se creó la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en la base de la antigua carrera de pedagogía. Al respecto, “la problemática dominante, ahora, está vinculada con un objetivo: la transformación universitaria en ciencias de la educación en una carrera científica y profesional” (Carlino, 2017: 50).

Por estos años se producen cambios importantes en cuanto a las concepciones sociales de la educación. En su plan de estudios la educación se analizaba fundamentalmente en su dimensión filosófica y ética y en su carácter de instrumento para el desarrollo pleno de la personalidad y el espíritu humano. Para esa época, el desarrollo de intereses sociológicos y el de los estudios psicoanalíticos habían generado un movimiento intelectual que fue preparando el terreno para un proceso de modernización y profesionalización académica en el país. En lo referido a las carreras de Ciencias de la Educación, los trabajos sobre el tema plantean, como dijimos, que se da una suerte de “refundación” de este campo que se caracteriza por la transformación de los viejos profesados de pedagogía en las nuevas licenciaturas en ciencias de la educación (Suasnábar, 2006:2).

En este contexto se realizan en Rosario (Santa Fe) del 2 al 9 de octubre de 1960 las I Jornadas Internacionales de Pedagogía Universitaria por iniciativa de la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicoquímicas y Naturales de en la UNL, en las cuales participan representantes de Uruguay, Perú y Brasil. En relación con la concepción de pedagogía que se desarrolla, Aveiro (2017: 20) explica que se remite a “una pedagogía en formación que no debía perder sus fines educativos los cuales, como nos anticipaba Berasain de Montoya, los daría la filosofía. A su vez, amplía sus finalidades en una universidad que no podía ser indiferente frente a su tiempo”.

Desde mediados de los 50 a los 60 se producen reflexiones profundas en el campo de la pedagogía, e incluso a nivel de carrera significa el cambio de denominación de los antiguos profesorados de pedagogía. Al respecto Carlino (2017) analiza que se trata de un cambio con numerosas connotaciones que implica un renovado objeto de estudio. Se discute una idea de pedagogía caracterizada por tres atributos, es una concepción general ligada a la naturaleza humana y social, es práctica y utópica- prospectiva, es decir está orientada por valores ante el futuro. En verdad, estas ideas empiezan a ser cuestionadas a mediados de los 50, momento en el que comienza a darse el giro epistemológico para el campo de los saberes pedagógicos y las tensiones de nuevas problemáticas con las residuales (Suasnábar, 2004)

En línea con lo anterior, Carlino (2017: 51), ofrece tres hipótesis para pensar la cuestión epistemológica que se debate en la etapa que estamos tratando “a) la confianza que adquiere el método científico y el nuevo lugar asignado a la filosofía en lo pedagógico, b) la fragmentación en los enfoques y la aparente pérdida de especificidad que sufre el objeto de conocimiento, c) la fractura que segmenta al campo profesional en dos subsectores: universidad y escuela”. De esta manera el “pedagogo humanista” es reemplazado por el “pedagogo especialista”. Además, en esta epata el campo profesional de las ciencias de la educación se constituyó en tres espacios: la docencia, la investigación y la gestión educativa (Vicente, 2016).

En este esquema de transformaciones relacionadas al campo de las ciencias de la educación es posible inscribir las características propias del sistema educativo en la provincia de Santa Fe como contexto específico para comprender el caso

analizado, que desarrollaremos en el próximo capítulo. A continuación, entonces, presentaremos un panorama educativo propio del escenario provincial santafesino, durante el periodo estudiado.

El sistema educativo santafesino (1955-1975)

A modo de referencia, cabe apuntar que, durante esta etapa, Capital Federal y sus bordes, Córdoba y Santa Fe eran los espacios donde estaban los modernos establecimientos industriales de los años sesenta que recibieron mayor inversión y se transformaron en los grandes polos industriales. Particularmente en Santa Fe, a partir de 1950 se conformó un importante cinturón industrial en las márgenes del río Paraná, con eje en la ciudad de Rosario, trascendiendo sus límites hacia el norte¹⁵.

En esta trama, la visión desarrollista que comentamos en el capítulo precedente se tradujo en numerosas transformaciones con impacto específico en el ámbito educativo en la provincia de Santa Fe durante los años que van desde 1955 a 1973. Eso permitió un proceso de modernización que convive en el primeros años con, otro diferente, la desperonización del sistema educativo provincial.

En relación con el proceso de desperonización en el ámbito educativo de la provincia a partir del año 1955, como vimos en el capítulo anterior en relación con el país, se sancionan y excluyen docentes relacionados con el gobierno derrocado mediante la declaración de Estado de comisión de todo el personal. Pero también tiene lugar la supresión de la propaganda política peronista en el ámbito escolar, la exclusión de material bibliográfico para uso áulico, la restauración de las leyes educacionales e instituciones previas, y las nuevas relaciones entabladas con las agrupaciones gremiales docentes.

¹⁵ A fines de la década el mayor dinamismo industrial se trasladó al departamento San Lorenzo, las razones que llevaron al capital extranjero a elegir este lugar con fines inversionistas residieron en la disponibilidad de agua, gas, petróleo y fuerza de trabajo. El área de referencia constituía el punto terminal del oleoducto Campo Durán-San Lorenzo. Además de la infraestructura administrativa ya consolidada, existían espacios libres que permitían el acceso ilimitado a un recurso fundamental como es el río (Águila, 2000:36).

Estas actividades era el resultado de un proceso iniciado años antes, aunque en este contexto necesitaba una adecuación y planificación al nuevo escenario por parte del Estado (Berra, 2011). Se da la incorporación de lógicas desarrollistas en un escenario donde hay condiciones socioeconómicas propicias para darles impulso.

Estas medidas son parte de un conjunto de iniciativas enmarcadas en la sanción del decreto 4161/56 que prohibió el uso y la afirmación ideológica de todo lo relacionado con el Peronismo (Sironi y Sironi, 2015), y conllevó un tipo de ciudadanía restringida. En relación con las medidas concretas de desperonización en la provincia cabe mencionar la sanción del decreto de estado de comisión del personal docente.

De esta manera durante esa etapa, la eliminación del imaginario peronista implicó eliminación de escritos, ideas y personas, estas últimas excluidas de sus derechos políticos refiriendo motivos de "seguridad nacional". Como el estilo de participación peronista era pública, la tarea de depuración no resultó difícil. Más dificultades hubo para establecer quienes habían ingresado a la docencia transgrediendo el escalafón porque las autoridades depuestas habían destruido la documentación probatoria. Las penalizaciones estuvieron dirigidas fundamentalmente al personal directivo de las escuelas (Ascolani, 2001).

Era así como el Ministro de Educación de la provincia de Santa Fe, Dr. Antonio Arroyo, se encontraba en consonancia con las medidas educativas propuestas a nivel nacional. De hecho, existe un decreto (Nº1019) que interviene directamente en los programas de las escuelas de la provincia, que plantea, entre otras cuestiones, suprimir los temas relacionados directa o indirectamente con el régimen depuesto. A esto se suma la destrucción de todo lo referido al universo de lo simbólico como láminas, bustos, imágenes e insignias existentes en los establecimientos escolares (Berra, 2017).

En la provincia, desde 1958 a 1966 se suceden distintos gobiernos radicales en sintonía con los gobiernos nacionales, los mismos se van alternando con gobiernos de facto. Cabe recordar que en las elecciones de 1958 el peronismo estaba proscripto. En ese contexto asume como gobernador el candidato de la UCRI Carlos Sylvestre Begnis (1958 a 1962) y la UCRP Aldo Tessio (1963 a 1966).

En materia de política educativa, volvemos a señalar el aspecto relacionado con la economía, ya que, ambos gobernadores siguieron los lineamientos de la teoría del capital humano, cuyos principios, como hemos señalado, estaban influenciados por los organismos internacionales, impulsando la idea de un

Estado eficiente y tecnocrático, en donde la educación debía ser planificada para lograr metas que contribuyeran al desarrollo y modernización económica de la provincia y el país. En este marco se hace necesario la idea de transferir establecimientos educativos a la provincia. Estas iniciativas figuran en proyectos de ley, pero nunca llegaron a concretarse, aunque sí logra crecer el sector privado encabezado por la Iglesia católica en la educación de las provincias, y particularmente en Santa Fe (Plomé, 2002; Pineau, 2006).

Es importante consignar que durante esta etapa se dieron múltiples cambios en materia de educación a nivel provincial. En el año 1956 en Santa Fe se da el restablecimiento del Consejo General de Educación (Decreto Ley Nro. 08199/1956 ratificado por Ley Nro. 4877/1958), también se reemplazó la Inspección General de Escuelas por tres inspecciones generales que atendieran a los distintos niveles: primario, secundario y a la educación técnica. Asimismo, se llevó adelante un fundamental reordenamiento normativo que se plasmó en el Digesto escolar sancionado en mayo de 1961 mediante el Decreto Nro. 4720 con el que se reunió el conjunto de normas dispersas que regulaban el nivel primario, constituyéndose en los hechos en un reglamento para dicho nivel.

Es así como en el período que transcurre entre los golpes cívico-militares de 1955 y 1966 se da en la provincia una reorganización educativa, que va a tener como pilares la despersonización y la modernización.

Las políticas de perfeccionamiento pedagógico y de planeamiento educativo ligadas a los organismos internacionales, que tuvieron gran influencia, fueron parte de las maniobras de introducción de las lógicas de la eficiencia en el ámbito educativo. La idea desarrollista de Planeamiento Educativo fue reflejada en el Centro de Documentación e Información Educativa y la Comisión Central de Planeamiento de la Educación.

Según Ossanna (1997), estas creaciones tenían como objetivo producir información para un funcionamiento eficiente y racional del sistema educativo, como así también adecuar los contenidos curriculares a las necesidades culturales y económicas de la región y la época. A pesar de los esfuerzos, en esta época la relación entre educación técnica y mundo del trabajo sufre un

quiebre, ya que la mayoría de los egresados no ocuparon puestos acordes a su formación.

Otras dos cuestiones relevantes remiten por un lado a la creación de la Dirección General de Educación Técnica en el ámbito del Ministerio provincial, y a la creación del Estatuto de Establecimientos Privados de enseñanza mediante Ley 5501/ 61. Defendía la iniciativa privada en materia educativa. Para complementar esta medida, se plantea la necesidad de crear un cuerpo de inspectores para la educación privada en 1962, mediante el Decreto provincial Nro. 5411/62.

En el año 1962 se sanciona la Constitución provincial, en la misma se mencionan los principios de la educación que van en consonancia con la idea de defensa y protección del derecho a la libertad de enseñanza y a la elección de los padres sobre los establecimientos educativos, aunque esta norma es suspendida en 1966 por el gobierno de Onganía.

En el nivel medio y superior existió un rasgo de continuidad entre las gestiones de Sylvestre Begnis y Tessio respecto a la expansión matricular del nivel medio y a la consecuente ampliación de la cantidad de profesores para la escuela media. También la búsqueda de regular el acceso y permanencia de los docentes en el sistema educativo. De este modo se sancionaron reglamentos de práctica de la enseñanza y de concurso para el ingreso a la docencia que vieron su síntesis en el Reglamento General de 1960. También se destaca la sanción de Reglamento de Escalafón General del personal escolar, donde se estableció que para acceder a la docencia debía sortearse una instancia de concurso público de antecedentes y oposición (Ley Nro. 5254 de Ingreso a la Docencia).

Cabe mencionar que durante el gobierno de Onganía se sancionan normas que aún tienen influencia sobre la jurisdicción. Como hemos visto en el capítulo anterior, a nivel nacional la política educativa continúa con el rumbo de un Estado cada vez más subsidiario a la temática educativa. En este sentido, la derogación de la Ley Laínez en 1970 significó la finalización de la intervención del Estado central garantizando directamente la educación elemental en las provincias y territorios nacionales. Esta derogación tuvo como consecuencia la creación del Consejo Federal de Educación en el año 1972, mediante la ley Nro.19.682. La función de este organismo consistió en la coordinación de las acciones

provinciales, sobre todo en el nivel de la educación básica. En la práctica fue sólo un organismo de consulta, ya que sus decisiones no tenían carácter obligatorio para las provincias (Plomé,2002).

En esta etapa el Estado fue compartiendo su responsabilidad educativa con otros sectores, como ya hemos señalado. En la provincia existen dos normas de este período que consideramos relevantes. En primer lugar, la Ley de Facto 6247/68 y el decreto reglamentario 2880/69 que habilitó el desarrollo de una estructura estatal interna bajo el control directo de los sectores de la Educación Privada, por lo cual se creó el Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEP). Esto se suma a una fuerte incidencia de la Iglesia católica en la orientación de la política educativa provincial, una situación que favorece enormemente la apertura de escuelas privadas administradas por la iglesia, al tiempo que abren instituciones de formación docente bajo esta órbita. Esta situación impactó favorablemente en la cantidad de establecimientos educativos para la formación docente en el ámbito privado (Puebla, 2009).

Al respecto, cabe señalar que “en la provincia de Santa Fe la Educación Superior no universitaria tiene su origen en el marco de la política desarrollista [...], en 1959 se dictó la ley N°4910 que aspiraba a reorganizar las escuelas normales provinciales con asiento en las cabeceras de departamento” (Berra, 2011: 90). En este marco es importante la creación de los institutos de profesorado que van desde el año 1964 a 1965. Estas instituciones tenían como propósito formar docentes del nivel medio, para los cuales se requería, cada vez más, el título específico. Como hemos dicho, comenzaron a funcionar en las escuelas normales de cada ciudad donde se crearon y compartieron históricamente el edificio.

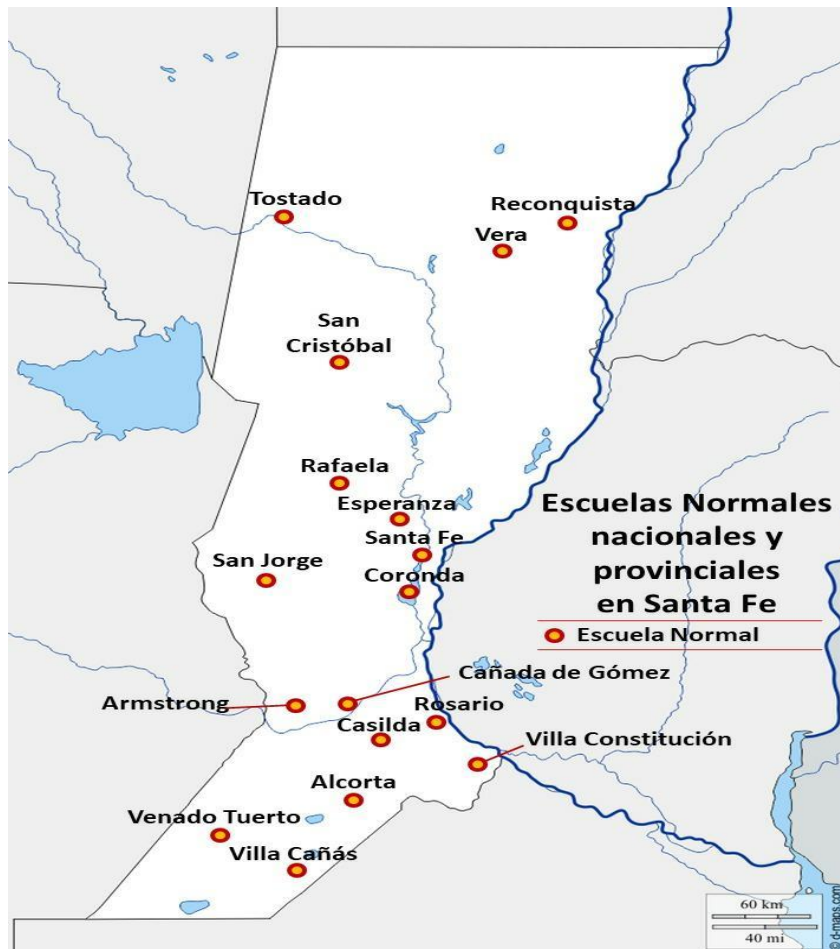
En este contexto se crean tres institutos que tienen entre su oferta la carrera de ciencias de la educación, junto a otras, con el objetivo de corresponder a las demandas crecientes de educación a nivel medio y superior. Así, se fundaron en el año 1964 el ISP Nro. 3 de Villa Constitución y el ISP Nro. 2 de Rafaela, sumándose a estas creaciones el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto en el año 1965. Estas instituciones y otras fueron cubriendo las principales ciudades del interior santafesino, ofrecieron una posibilidad de profesionalización para aquellos jóvenes que no podían trasladarse a las grandes ciudades. También significó

una oportunidad de especialización y perfeccionamiento para personas que ejercían la docencia sin el título específico.

Históricamente las escuelas normales se habían ocupado de satisfacer las expectativas de perfeccionamiento docente, pero a partir de los años 60 se hizo ineludible la necesidad de formar profesionales para la enseñanza media. A fines de esta década comienza la reforma a nivel nacional que hemos denominado terciarización, que es el paso de las escuelas normales al nivel superior o terciario. En Santa Fe comienza ese proceso conjuntamente en 1969, en tanto se replica la reforma a nivel provincial. En esa línea, la terciarización de la formación de maestros con un plan de estudios que reitera en líneas generales el aprobado en el ámbito nacional sólo se limita a modificar alguna denominación o a ajustar la carga horaria. Al momento existían escuelas normales nacionales y provinciales.

Las primeras se encontraban en la ciudad de Rosario, Alcorta, Armstrong, Esperanza, San Cristóbal, San Jorge, San Justo, Villa Cañás y Santa Fe. Las escuelas normales provinciales funcionaban en las localidades de Casilda, Cañada de Gómez, Coronda, Rafaela, Santa Fe, Tostado, Venado Tuerto, Villa Constitución y Reconquista, en tanto que el ciclo de magisterio se desarrollaba en la localidad de Vera. La mayor parte de estas escuelas normales provinciales se habían fundado a inicios del siglo XX. (Wolti, 2003). A continuación compartimos la *Imagen 1* es un mapa de la provincia de Santa Fe que grafica la distribución de las instituciones mencionadas.

Imagen 1. Distribución de institutos de formación docente en la provincia de Santa Fe durante (1965-1975)



Fuente: Elaboración propia, con base de la lectura del texto de Welti (2003).

Al respecto, Welti (2003) explica que, en primer lugar, las escuelas normales provinciales perdieron el ciclo de magisterio, del mismo modo y simultáneamente a las escuelas normales nacionales, y en su lugar se inició el funcionamiento de los bachilleratos. Al poco tiempo, la formación de maestros comienza a brindarse en el nivel terciario con un plan de estudios, de carácter experimental, que se aprueba por Decreto Provincial Nro. 994 del 21 de octubre de 1971.

Nota distintiva de la época, en relación con la educación, la tiene la resistencia que presenta la docencia santafesina en relación con la implementación de la escuela intermedia, medida propuesta por la ya mencionada Ley Orgánica. Al respecto, García (2018) estudia un «Informe Especial» elaborado en 1971 por la Central de Inteligencia de Santa Fe titulado «Situación actual del conflicto docente santafesino», en referencia a la resistida implementación de la escuela

intermedia. La autora identifica importantes prácticas de militancia consideradas subversivas en distintos actores, como docentes, directivos, catedráticos, dirigentes y pedagogos que convivían con el avance de posturas católicas en la provincia. Las prácticas de resistencia militante serán acechadas por el Estado, mediante una ardua vigilancia en la región, que anticipa lo que sucederá a partir de 1976.

A modo de cierre, en este marco general debemos inscribir los hechos que analizamos desde una mirada local. Si bien sobre estos aspectos se profundizará en el próximo capítulo, con referencia concreta al caso, vale aclarar que la carrera de ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto tuvo sus orígenes en el contexto de los años 60. En cuanto a lo que la carrera específicamente refiere, como advertimos, es la etapa de la “reconfiguración” del campo, se orienta a fortalecer la dimensión científica en la práctica educativa y contribuir a un país en proceso de modernización desarrollista (Morgade, 2007). Es importante señalar que “hacia finales de la década del 60 y principios del 1970, la dimensión desarrollista fue en desmedro de aquellas más ligadas a la integración social y estaba particularmente relacionada con la creciente ola de autoritarismo” (Vicente, 2016: 160)

Además, es un momento en donde la influencia por el interés sociológico y del psicoanálisis hacen cuestionar a la pedagogía y su visión especulativa. La educación dejó de entenderse sólo como objeto de reflexión filosófica o docencia, se entendió como un campo más amplio de investigación científica. La sociología, la economía, la política, la psicología fueron las perspectivas privilegiadas de análisis y el campo profesional de los/as graduados/as se abrió progresivamente, mostrando posibilidades más allá de la docencia.

En ese contexto, la creación del ISP Nro. 7, inauguraba oficialmente su ciclo lectivo el 8 de marzo de 1965, este había sido gestionado desde el año anterior por la Municipalidad de Venado Tuerto. Su sede fue la Escuela Normal N.º 6 “Rosa Turner de Estrugamou”, actualmente Escuela de Educación Secundaria Orientada N.º 206. Esto se dio en un contexto en el que un año antes se habían creado en la provincia los profesorados que contaban entre sus carreras con el Profesorado en Ciencias de la Educación (en Rafaela y Villa Constitución). En el siguiente capítulo se examinará el proceso de surgimiento y consolidación de

la carrera de Ciencias de la Educación en el ISP N.º 7 de Venado Tuerto (Santa Fe), en diálogo con el contexto histórico y político educativo nacional y provincial.

CAPÍTULO TRES

Los primeros pasos de las ciencias de la educación en Venado Tuerto (1965-1975)

En el presente capítulo se pretende reconstruir y analizar los diez primeros años de la carrera de ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto (Santa Fe), es decir, desde sus inicios en 1965 a 1975. Como se anticipó, se examina el proceso de surgimiento y consolidación de la carrera en diálogo con el contexto histórico y político educativo nacional y provincial, la manera en la que la misma se institucionalizó y constituye como campo, mediante las vinculaciones con el resto del sistema educativo en Venado Tuerto y en la zona.

Teniendo en cuenta las características señaladas sobre la educación nacional y provincial en los capítulos precedentes, se puede advertir que existía un contexto propicio para la creación de un instituto superior de profesorado en una ciudad como Venado Tuerto, que experimentaba un notable crecimiento de la matrícula en el nivel medio, como en el resto del país. Este profesorado va a representar junto a otras dos instituciones, que abren sus puertas en la época -el Instituto Católico de Enseñanza Superior (I.C.E.S) y la Universidad Tecnológica Nacional Regional Venado Tuerto (U.T.N.FR.V.T)-, una notable preocupación por el nivel Superior, en sintonía con condiciones locales y extralocales, incluyendo ideas desarrollistas en educación vigentes durante la etapa.

En este sentido, nos valemos de la perspectiva tomada por Contreras Domingo (2016), reconociendo ante todo que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso de creación. En tanto la educación no queda expresada en descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntarnos por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad, su posibilidad; pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones.

De esta manera, se piensa en los orígenes de la carrera de ciencias de la educación en un lugar concreto y en una institución particular como una posibilidad de enriquecer el relato sobre el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación en los años 60 en nuestro país, reconociendo posibilidades de

sentir, pensar y hacer “otros mundos posibles” y plantear otros horizontes, que permitan establecer conexiones entre lo regional, provincial y nacional.

Para tal objetivo se recurre a diversas fuentes institucionales que brindan datos sobre estudiantes y docentes, legajos, planes de estudio, pero también entrevistas, que permiten reconstruir la creación y consolidación del instituto con especial interés por la experiencia y perspectiva de los sujetos involucrados. Es aquí donde entran en juego las Representaciones Sociales (RR. SS), concepto resignificado por Moscovici (1979), expresadas en las entrevistas y en los documentos institucionales. Y entrelazados a ellas, también los conceptos de campo y habitus acuñado por el sociólogo Bourdieu (2000). Parafraseando a Mendieta (2013), se trataría de “temporalizar una ética de la posibilidad”, trastornando el relato oficial y narrando nuevas historias, con significados avalados en las memorias que se disputan día a día el sentido de lo cotidiano.

Un instituto de educación superior para la ciudad

Antes de iniciar la caracterización del instituto, resulta importante brindar algunos datos sobre el espacio en particular donde fue formado. En ese sentido, la municipalidad de Venado Tuerto estaba a cargo de Fernando López Sauqué desde 1963. Hasta ese momento los intendentes de las ciudades de Santa Fe eran elegidos por los gobernantes electos. Pero a partir de ese año la situación cambió y el intendente fue electo por los concejales. Es así como durante la presidencia de Illia, López Sauqué asume la intendencia, repitiendo luego el mandato en 1973, pero ya con elección directa.

En el periodo existen dos creaciones que dan cuenta del empuje económico de la zona, nos referimos en el año 1967 a Amortiguadores Corven y en 1973 la Cooperativa de Parques industriales de Venado Tuerto Ltda. Pero el crecimiento local no se dejaba ver sólo en términos productivos. En esta época la creciente expansión de la matrícula del nivel medio, que hemos señalado a nivel nacional y provincial, se da en la zona.

Lo anterior lleva a una gran preocupación y ocupación por el nivel superior, además del Instituto dl ISP Nro. 7 “Brigadier Estanislao López”, se creó en Venado Tuerto, también, las instituciones mencionadas arriba, en 1964, el Instituto Católico de Enseñanza Superior I.C.E.S y en 1972, mediante una

convocatoria realizada por la Intendencia Municipal y con la asistencia de representantes de diferentes entidades, se promueve la creación de una "Facultad Tecnológica". Así, mediante Resolución Nro. 671/72 de fecha 1 de diciembre de 1972 el Consejo Superior de la U.T.N F. R.V. T, dispone el funcionamiento del anexo Venado Tuerto dependiente de la Facultad Regional Rosario, a partir del curso lectivo 1973. La actividad académica comienza su desarrollo con el dictado de las especialidades de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica.

El 8 de marzo de 1965, queda oficialmente inaugurado el periodo lectivo para el ISP Nro. 7, gestionado desde 1964 por la Municipalidad de Venado Tuerto. El instituto había comenzado a promocionarse el año anterior de su apertura, nos cuenta una de las entrevistadas, que estudiaba en el Colegio Santa Rosa de la ciudad:

Cuando íbamos a quinto año se presentaron varias personas promocionando el instituto que abriría el año próximo (O.B entrevista, 2019).

Es importante recordar que la sede de la flamante institución será la escuela normal Nro. 6 "Rosa Turner de Estrugamou", Esta institución normalista, fue Fundada en 1915, el edificio de corte tradicional pertenecía al casco de la estancia de la familia Estrugamou¹⁶, que fuera donado para tal fin por entonces.

La escuela normal que funcionaría como sede del ISP Nro. 7, al igual que todas las normales del país, estaba destinada a la formación de maestras, se denominaron así porque, consideraron el sentido de la norma como método correcto.

¹⁶ Alejandro Estrugamou, era terrateniente de origen vasco-francés nació en Rosario el 10 de julio de 1855 y falleció el 24 de octubre de 1937. En 1880 conoció a quien fuera luego el fundador de Venado Tuerto, Eduardo Casey, quien nombró a Estrugamou administrador de sus bienes y se convirtió así en un gran propulsor en la fundación de la Esmeralda del Sur. Estrugamou fue el que quien instaló el primer almacén de Ramos Generales de Venado Tuerto, frente a la actual plaza San Martín en el año 1833. El 25 de mayo de 1889 contrajo matrimonio con Rosa Isabel Turner, hija de don Santiago Turner, con quien tuvo cinco hijos. (M. Bertozzi, 2020)

El campo de las ciencias de la educación desde un prisma local

Una de las grandes marcas del normalismo, definidas por Pineau (2020), es la formación de docentes homogéneo, destinada a una función concreta que era “educar a las masas incultas”, con una gran inclinación a la lectura y escritura en la institución escuela, lugar que permitirá alcanzar los derechos establecidos en la constitución, siempre y cuando se acepten los moldes establecidos, también significó para muchas mujeres de clase media y baja una posibilidad de ascenso social. Ya que eran numerosas las referencias que se hacían para incentivar a la docencia como una actividad femenina, porque según se argumentaba eran las mujeres una especie de educadoras por naturaleza,” cualidades relacionadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos y la preservación de las tradiciones fueron históricamente asignadas a la esfera femenina” (Alliud: 2007, 112)

Es así como en la escuela normal de Venado Tuerto, comenzó a funcionar el ISP Nro. 7, con las Carreras de Profesorado: Castellano, Literatura y latín; Matemática, Física y Cosmografía; Historia y Geografía; inglés; Ciencias de la Educación; y Profesorado en correlación para profesionales no Docentes, que se encontraban ejerciendo la docencia en el nivel medio, siendo su primer director el profesor Fernando Prieto. Todas estas formaciones tenían como objetivo preparar para el desempeño de la escuela secundaria.

El 11 de marzo de 1969, el Estado Nacional mediante la firma de un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura Provincial, reconoce los títulos expedidos por los Institutos Superiores con sede en Reconquista, Coronda, Rafaela, Venado Tuerto, Villa Constitución, Casilda y Cañada de Gómez, con el mismo valor otorgado por los Institutos Superiores dependientes de la Nación, concretándose la acción en definitiva en 1973, y con ello, el deseo de muchos que sentían como necesaria, la formación de profesores, para responder a la demanda de una amplia y pujante zona de influencia.

De esta manera la formación de docentes para escuela media queda vinculada al normalismo en la ciudad, compartiendo en una primer instancia edificio y luego unificando, cuando se produce la ya mencionada terciarización del magisterio, en un solo instituto superior. La corriente normalista tuvo una gran influencia, en

la formación de los nuevos profesados (Dussel, 1996). En el caso de las ciencias de la educación de Venado Tuerto, particularmente, se adoptaron rituales propuestos por los normalistas, organización de entrada y salida, recreos, los actos escolares, la ubicación en el aula y el énfasis en la formación para preparar “buenas clases”:

Siempre había actos de las fechas patrias y asistíamos todos juntos al salón de actos (A.M entrevista, 2021).

Si tengo que decir en qué le pusieron más énfasis cuando nos estábamos formando era a que íbamos a dar clases en la secundaria, si bien nos hacían hacer diagnósticos mediante los test y analizábamos la educación en la sociedad, lo más importante es que saliéramos bien preparadas para “dar clases. (M.B entrevista, 2020)

Otra línea de influencia del normalismo en las ciencias de la educación en Venado Tuerto viene de quiénes eran sus profesores. Según nos relatan las entrevistadas, la mayoría venían desde Rosario, específicamente los del área pedagógica procedían de la mencionada ciudad y habían estudiado Ciencias de la educación en Paraná. Hemos visto en este trabajo que la facultad de Ciencias educacionales de la Universidad Nacional de Litoral, tenía sede sobre la escuela normal- ahora anexa- Si bien la creación de la Facultad sobre la base de la vieja Escuela Normal había sido visualizada como un hecho de prestigio y jerarquización, cierto fue que la concreción de este proyecto institucional y de esta política académica generó fuertes resistencias en su interior, que llevaron a interesantes pujas locales sobre la hegemonía de los saberes pedagógicos (Ossanna, et al, 2012). Si bien la universidad adquirió autonomía y logró posicionarse, esta es su impronta fundacional.

El crecimiento progresivo del nivel medio en la zona, como hemos mencionado, produjo importantes cambios en la formación de sus docentes. Los nuevos sectores sociales, generados producto de la expansión de la economía y la industria en consolidación lo tomaron como una vía privilegiada de ascenso social y cultural, lo que también fue notable para el caso de las mujeres. Estos grupos presentan una valoración positiva de la educación y esto permitió un

desarrollo hasta el momento inaudito de la cultura, que se refleja en la creación de las instituciones señaladas y otras, a modo de ejemplo citamos, la facultad libre de Venado Tuerto.

En este punto es interesante preguntarnos ¿Qué significó el instituto para Venado Tuerto y la zona? ¿Qué simbolizó la apertura de un profesorado en ciencias de la educación? En relación con las ciencias de la educación, en la provincia, es importante señalar que, con la creación de los institutos superiores, en el año 1964 y 1965, queda vinculada a los dos circuitos de formación docente antes señalados (Universitario y no universitario), en la Universidad del Litoral, con sede en Paraná y los Institutos de Profesorado. En estos últimos, como vemos, la carrera no se estructuró en una carrera preexistente, se creó en una institución particular, una escuela Normal. Y desde el principio su denominación fue Ciencias de la educación, esto da cuenta que estaba en sintonía con el giro epistemológico que se estaba llevando a cabo en las universidades del país que tenían la carrera y habían permitido su renovación bajo el ingreso de las disciplinas sociales.

Para las personas que vivían por estos lugares, estudiar ciencias de la educación en una universidad significaba trasladarse varios kilómetros. Las entrevistadas relatan que sus compañeros eran oriundos de la ciudad de Venado Tuerto y de pueblos cercanos como, Rufino, Teodelina, Maggiolo, Elortondo, Santa Isabel, María Teresa, Colón (provincia de Buenos Aires) y Guatimozín (provincia de Córdoba). La cercanía con el instituto era lo que determinaría estudiar Ciencias de la Educación en una institución no universitaria, ya que las universidades en las que se ofrecía la carrera se encontraban a largas distancias. Estos institutos: "...ofrecieron, por sus horarios de funcionamiento, por su distribución geográfica, y por las carreras que incluyeron las posibilidades de estudio para un amplio número de adolescentes y adultos que, por razones económicas, familiares y de otra índole no podían desplazarse a grandes ciudades de la provincia o de otras provincias" (Ossanna, et al. 1997:405).

Por otro lado, como se señalaba antes, para muchas mujeres significó la posibilidad de extender sus estudios de maestras normales, ya sea porque no podían trasladarse a otros lugares o porque era una posibilidad de ampliar su formación pedagógica, adquirida en la escuela normal:

Terminé el Secundario en el Santa Rosa, luego fui a la ciudad de Rosario a estudiar medicina, pero me volví a mitad de año debido a que mi madre enfermó. En ese momento, decidí empezar Ciencias de la Educación y aunque llegué a mitad de año me aceptaron. El título con el que egresé del Santa Rosa me habilitaba para dar clases como maestra, pero elegí Ciencias porque a mí me gustaba todo lo referente al área humanística: Filosofía, Psicología y Pedagogía. También el trabajo con adolescentes y no con niños. (O.B entrevista, 2020)

yo había estudiado para maestra normal en la escuela de las hermanas, cuando abre la carrera de ciencias de la educación para mí fue una oportunidad de seguir estudiando, me encantaban las ciencias de la educación su orientación más a la sociología y a la psicología. (M.B entrevista,2020).

Yo era de Rufino y mi posibilidad era venir a estudiar a Venado Tuerto porque quería estudiar lengua y literatura, resulta que ese año no abría, fui al instituto número 7 y me ofrecieron anotarme en ciencias de la educación, miro el plan y me gustaban las materias por eso me anoto (G.P entrevista, 2018)

Podemos ver que la carrera se presenta como una gran oportunidad para ampliar estudios y formarse en humanidades. En este sentido vamos a tomar el análisis que realiza Suasnábar (2004), en relación con la creación de una cátedra, que vale también para la creación de una carrera, "...otorga/confiere legitimidad de un determinado cuerpo de saberes respecto de otros...sino que supone la consagración de determinados individuos...que se consideran legítimos para la enseñanza de esos saberes" (p.99).

De esta manera quienes estudian y egresan en ciencias de la educación van construyendo un conjunto de habilidades, competencias y prácticas que los diferencia de la formación pedagógica que predominaba hasta entonces en las

escuelas normales, así es posible pensar en la constitución de “campos de saber” y un “campo profesional”, en relación a este último tomamos el aporte de Rothblantt y Wittrock (1996), citados por Suasnábar (2004), que considera que no es posible dar por sentado que la emergencia de nuevas carreras supone por sí misma la conformación de un campo profesional, ya que, históricamente fueron las relaciones entre el Estado, la Universidad y las corporaciones profesionales las que configuraron las profesiones. De esta manera la relación con un contexto específico, fueron definiendo la relación de las ciencias de la educación con el resto del sistema educativo en la zona, y fueron configurando su identidad y campo profesional.

Además de lo señalado antes, desde testimonios de profesores y estudiantes de entonces, se construye una versión de la creación de la carrera a partir de la necesidad personal del intendente de abrir una carrera de Ciencias de la Educación para que estudiara su hija, quién terminaba la escuela secundaria:

El profesorado en ciencias de la educación nació, también, por una cuestión política local, que tenía que ver con que la hija del intendente López Sauqué terminaba quinto año y tenía que empezar a estudiar (G.S entrevista, 2020),

Todos decían que el intendente abrió ciencias para que la hija no se fuera a estudiar a otro lado (M.B entrevista, 2018).

Si bien esto podría ser tomado como un simple rumor local nos da algunos indicios para pensar el lugar de las jóvenes en la ciudad, el peso de sus familias, sus posibilidades y las expectativas en la continuidad de sus estudios, otras entrevistadas narran al respecto:

A mi papá no le gustaba mucho la idea de que me fuera a estudiar a otro lado (M.B entrevista, 2020).

En mi caso particular y para muchas jóvenes de la época que queríamos estudiar y que nuestros padres o no nos podían pagar otra carrera o bien, no nos dejaban ir a las ciudades más grandes ser maestras normales era la mejor

opción y luego cuando abre ciencias de la educación nuestras oportunidades se ampliaron (M.B entrevista, 2020))

Trabajé durante toda la carrera, había trabajado el último año de secundaria y en la carrera también, yo era de María Teresa y era la única manera, trabajar (A.M entrevista, 2021)

La carrera significó, como decíamos, una oportunidad de crecimiento cultural y educativo para las mujeres de la zona es así como de la primera cohorte se reciben dieciséis mujeres, siete de Venado Tuerto, tres de Colón (provincia de Buenos Aires), tres de Teodolinda, una de Maggiolo y una de Guatimozín (Provincia de Córdoba).

En cuanto a la configuración de las cohortes las entrevistadas recuerdan que los grupos eran numerosos y que siempre había predominio de mujeres. Al parecer la feminización del magisterio se prolongaba en quienes, iban a formar a las maestras en las escuelas normales. Asimismo, la carrera en Ciencias de la educación abre nuevas posibilidades a las mujeres en la esfera del trabajo docente, pudiendo de esta manera hacerse cargo de la formación pedagógica, didáctica y humanística de la educación media en la zona, y más tarde, también, del nivel superior, no sólo en las escuelas Normales.

Los profesores que se hicieron cargo de las cátedras en la carrera de ciencias de la educación viajaban en su mayoría desde Rosario, habían estudiado en esa ciudad, en Santa fe o Paraná. La elección no había sido mediante escalafón, así lo cuenta la profesora Blanca Parfait, docente en la carrera durante el año 1965, en las cátedras filosofía I y lógica:

Hacia pocos años que me había recibido y estaba trabajando en la Facultad de Filosofía, en Rosario, como jefa de trabajos prácticos de Filosofía contemporánea. En ese lugar se presentó un señor Fernando (creo que ese era su nombre de pila) Prieto, quien dijo ser egresado de la carrera de Historia y que estaba a cargo de la puesta en marcha del profesorado de Venado Tuerto y me propuso

integrarme al mismo. Acepté y comencé mi trabajo. No supe nunca de ningún llamado a concurso publicado. (B.P, entrevista 2020)

Por esos años eran muy pocos los profesores/as que vivían en Venado Tuerto, en su mayoría viajaban desde Rosario, una estrategia había sido formar el plantel docente con profesionales que trabajaban en la Universidad.

Como explicamos, el análisis de este trabajo, sobre la carrera de ciencias de la educación en Venado Tuerto, se extiende entre 1965-1975 para abordar el proceso de creación, institucionalización, conformación de sus saberes y sus contribuciones al campo profesional. En relación con los distintos niveles del sistema educativo en la zona. Es el momento en donde las antiguas carreras de pedagogía pasan a llamarse, ciencias de la educación. El cambio de denominación de Pedagogía por Ciencias de la Educación, como hemos mencionado en este trabajo, se relaciona con cambios en la manera de comprender la ciencia y el problema de la educación, siendo los nuevos fundamentos de clave positivista.

Por otro lado, también hemos mencionado que, el renacimiento de las ciencias de la educación en esta época está relacionado con el desarrollo del sistema escolar, la expansión de la matrícula que se concretizan después de 1945 el análisis de este trabajo, sobre la carrera de ciencias de la educación en Venado Tuerto, se extiende entre 1965-1975 para abordar el proceso de creación, institucionalización, conformación de sus saberes y sus contribuciones al campo profesional en relación con los distintos niveles del sistema educativo en la zona. Es el momento en donde las antiguas carreras de pedagogía pasan a llamarse, ciencias de la educación. El cambio de denominación de Pedagogía por Ciencias de la Educación, como hemos mencionado en este trabajo, se relaciona con cambios en la manera de comprender la ciencia y el problema de la educación, siendo los nuevos fundamentos de clave positivista. También hemos mencionado que, el renacimiento de las ciencias de la educación en esta época está relacionado con el desarrollo del sistema escolar, la expansión de la matrícula que se concretizan después de 1945. Mencionamos esto para contextualizar nuestro caso y comprender que la denominación de la carrera lleva implícita este giro epistemológico del campo en el país.

Tal como hemos señalado arriba, las carreras de ciencias de la educación en la provincia de Santa Fe se estructuran en las históricas Escuelas Normales. Es sobre este punto que pretendemos reflexionar, intentando reconstruir el campo de las ciencias de la educación en una institución no universitaria y en un contexto particular, ya hemos mencionado la influencia normalista, en la carrera que nos ocupa, que va, por un lado, en la “adopción” de “ritos normalistas” y docentes procedentes de la facultad (con sede en el normal de Paraná).

Según Furlán (1998), el hecho de que se hayan creado universidades para la formación de pedagogos generó un grupo de profesionales con un discurso de diferente calidad, que no tiene una zona fija y que se interroga constantemente por su identidad, porque se los extrae de su lugar “natural” de formación, las escuelas normales. Este punto había implicado la posibilidad, por vincularse, directamente con la universidad, de una pedagogía más científica más abierta al desarrollo de la investigación. Este aspecto es cualitativamente distinto para quienes se dedican (estudiando o trabajando) a las ciencias de la educación en un marco institucional de un Instituto Superior que funciona en una escuela Normal.

En este sentido volvemos al planteo de Furlán (1998), señalado antes, sobre el cuestionamiento de la identidad de este grupo de profesionales ¿Qué sucede cuando la carrera de ciencias de la educación, la formación pedagógica en sí no es sustraída, totalmente, de lo que el autor denomina su lugar “natural”, las escuelas normales? ¿En este ámbito tiene la pedagogía espacios para la ciencia y la investigación? ¿Es posible desprendernos de pensar a la pedagogía como un saber propio del maestro de escuela? Preocupación está tomada de Roig (2006) y planteada antes en este trabajo.

Desde esta perspectiva resulta pertinente en este enfoque conceptual hacer referencia al concepto de campo acuñado por el sociólogo Pierre Bourdieu (2000:108). Para este autor, son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” que pueden entenderse en un sentido multidimensional en tanto que “administran y orientan la energía social y son capaces de construir aspiraciones e imaginarios colectivos” (Vizcarra, 2002: 58). Poseen reglas que los configuran, que determinan qué se considera valioso y qué no, y cuáles son los agentes que

conducen a la consagración de diferentes elementos culturales, en un sistema de jerarquías y luchas por la distinción, atravesado por una lógica social que determina legitimidades.

Nos interesa este concepto en relación a la constitución de saberes de la carrera de Ciencias de la educación, en una institución de educación superior no universitaria ubicada en una ciudad del interior, y su contribución al campo profesional en la zona ya que, siguiendo al sociólogo, un campo funciona como tal cuando hay capital en juego y agentes dispuestos a contender por él, dotados de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inherentes al juego (Bourdieu, 1990). Bourdieu (1980), caracteriza al habitus como: "...sistemas de posiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto principios generalizadores y organizadores de prácticas y representaciones..." (pp 2-3)

De esta manera, los agentes, en el léxico de Bourdieu, incorporan las lógicas de funcionamiento de los espacios, a través de la socialización, teniendo la capacidad de reproducir o transformar estos sentidos a través de sus prácticas. Podríamos señalar entonces que esta es una "teoría de la práctica", que permite "...el lugar de la dialéctica (...) de los productos objetivados y los productos incorporados, de las estructuras y de los habitus" (Bourdieu, 1980, p.2).

Es así como es relevante para el análisis que pretendemos realizar, tanto los condicionamientos sociales, educativos, de un lugar en un momento histórico particular (condiciones y competencias laborales, la formación, la relación con el saber, el lugar de la mujer, etc.), como aquellos condicionantes incorporados en los sujetos, producto de la práctica del grupo, que, al poseer, y reconocer, ciertos elementos comunes ocupan posturas semejantes en la estructura social.

Desde el enfoque de campo, es posible afirmar que en la universidad se produce un saber científico sobre la educación, en manos de expertos autorizados y a nivel discursivo, y en los institutos de educación superior no universitario se da un "saber hacer", puesto en práctica por los agentes. Esta práctica, que en cierta forma se vio afectada por el golpe de 1966, encontró, para el campo pedagógico, en las grandes ciudades, una estrategia defensiva de construcción de espacios

de producción de conocimiento por fuera de las universidades (Vessuri, 1992). Es el caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) en 1968, que nucleó parte de los profesores renunciando de la UBA en 1966. Así, hubo otros grupos de intelectuales que se agruparon en torno a distintas temáticas, en el terreno educativo se destaca la Revista de Ciencias de la Educación (1970).

No es difícil advertir las complejas relaciones que se dan entre los saberes-científico y práctico-, en el caso que estamos estudiando. Ya que, en la carrera de ciencias de la educación del instituto de Venado Tuerto se estudiaba y se trabajaban textos de grandes referentes del campo que habían llevado o estaban desarrollando sus investigaciones en la universidad, o en otras instituciones, ubicadas en las grandes ciudades, es posible nombrar a; Solari, Nassif, Mantovani, Nérici, entre otros, referentes del campo de la pedagogía universitaria, profundizaremos sobre este aspecto en los siguientes capítulos.

Siguiendo la línea de análisis que hemos presentado antes, no podemos pensar lo expresado sólo en las condiciones materiales de existencia, que ubica a quienes se dedican a las ciencias de la educación en instituciones no universitarias como “meros ejecutantes”, que actúa por poder de “otro”, ya sea un aparato, una institución. Al respecto Bourdieu (1980) sostiene que, “reducir a los agentes al rol de ejecutantes, víctimas o cómplices de una política inscripta en la esencia de los aparatos, significa deducir la existencia de la esencia” (p.3).

Es en este punto oportuno pensar en el concepto de habitus, como generador y organizador de la práctica. Centrando, de manera relacional, el análisis en las estructuras de las relaciones objetivas, en este caso, las características de la institución donde se lleva a cabo la formación de profesores en Ciencias de la educación, el sistema educativo en la zona, en ese momento histórico, y las interpretaciones y representaciones que los agentes tienen de la estructura y de su posición en la misma, de sus posibilidades en sus prácticas. Que llevaron a encontrar soluciones contextualizadas y a crear nuevas posibilidades.

Con relación al caso específico que estamos analizando, durante el periodo de estudio que abordamos la carrera sufrió numerosas interrupciones y modificaciones institucionales. Empieza en el año 1965, con continuidad en los

años 1966 y 1967, aunque en el año 1968 no abre. Retoma sus actividades en 1969 y ya no más, siguen esas cohortes hasta terminar, y a partir de 1975 permanece en calidad de departamento de ciencias de la educación como soporte técnico-pedagógico de las demás secciones y receptor asesor frente a problemas pedagógicos de los docentes. No hemos podido encontrar en los documentos institucionales explicitaciones que expongan las causas de esas interrupciones, desde el punto de vista de las entrevistadas nos dicen:

Era una época muy difícil, “desastre”, si bien durante el gobierno de Onganía en el instituto no percibimos directamente la represión, se notaba que algunos libros nos pedían que los camuflémos, y en ciencias había mucho de esos libros (M.B, entrevista, 2020)

Era una época que se miraba mucho lo que convenía o no, calculo que será por eso que la iban cerrando y abriendo, hasta que en el 76 desaparece, directamente (A.M, entrevista, 2021)

La verdad es que ni me acuerdo de que se cerraba, en el instituto no se hablaba de eso ni se decía nada (M.C.I, entrevista, 2021)

Es posible inferir que estas interrupciones van en sintonía con la inestabilidad política por la que atravesaba el país y la provincia. En su trama se articula el clima de violencia política imperante, tensiones partidarias, entre fracciones políticas y militares y el papel jugado por las organizaciones armadas de inicios de los sesenta. A esto se suman las lógicas efficientistas producto del análisis que impuesto por el desarrollismo.

En relación con los conceptos teóricos desarrollados, consideramos que el campo de estudiantes y egresados/as del ISP Nro. 7 de una ciudad del interior, como es Venado Tuerto, presenta particularidades respecto a las carreras de ciencias de la educación de grandes ciudades que se desarrollan en universidades. Retomando a Bourdieu, pensar en términos de campo es pensar relacionamente y puede ser definido por una red o configuración de relaciones

objetivas entre posiciones que responden a una lógica o necesidad específica en un momento determinado (Bourdieu, 2002; Catani, 2008).

En este sentido tenemos presente la advertencia, ya mencionada, que hacen Krotzsch y Suasnabar (2002), sobre los estudios de la educación superior y sus dificultades para constituirse en un campo relativamente autónomo y la importancia de los estudios focalizados, en este sentido el presente escrito, pretende aportar en relación con las ciencias de la educación en un ámbito no universitario y desde un prisma provincial y regional. Valiéndonos del concepto de campo de Bourdieu (2002), "...el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo" (p. 9).

Como ya señalamos antes, la pedagogía universitaria se había convertido por los años 60 en un gran núcleo problemático de estudios, debido a la masificación de la universidad. Pero bien, qué sucede con la pedagogía en ámbitos no universitarios, en los "muros" de una escuela normal. Sobre todo, a partir de la tercerización del magisterio, en un primer momento las carreras de ciencias de la educación, en los institutos de Santa Fe, tenían como denominación: "profesor en ciencias de la educación para secundaria", esto teniendo en cuenta que en 1965 la formación de maestras pertenecía al nivel secundario. Luego la preparación de docentes de nivel inicial y primario, que se desarrollaba en las escuelas normales pasan a formar parte del nivel terciario junto con las carreras de los institutos de profesorado, aunándose todas las propuestas en la educación superior no universitaria. Las escuelas normales conservarían su nivel medio en la modalidad bachiller, para la cual se crea en 1973 la orientación docente, de dos años de duración.

Así la formación del magisterio que había pertenecido, tradicionalmente, a las escuelas normales, y al nivel secundario, es llevada al nivel superior no universitario con tres años de duración, una etapa que se denominó de perfeccionamiento, diversificación y se llevó a cabo en los Institutos de Educación Superior. Esta tercerización tuvo lugar entre los años 1969 y 1970 por decreto presidencial. La nueva carrera magisterial abarcó dos años y medio de

formación, y tuvo como requisito de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio en la modalidad de bachillerato pedagógico. Otros bachilleratos u otras modalidades del nivel medio quedaron sujetos a un régimen de equivalencias.

Tal como ya hemos mencionado, las características de las ciencias de la educación en la zona, nos llevan a pensar en la constitución específica de su campo, por un lado la falta de espacios y recursos para pensar y practicar una pedagogía desde la investigación, por otro lado, lo que generó la tercerización, los/as egresadas de ciencias de la educación pierden su principal objetivo, formar docentes en las escuelas secundarias de “las normales”, ahora estas carreras pertenecen al mismo nivel y al mismo instituto de formación.

También, podemos señalar que las características del contexto zonal, en donde no había profesorado de disciplinas tales como psicología y sociología (entre otras) hizo que quienes egresaran en ciencias de la educación fueran los agentes autorizados para ocuparse de las mismas, por otro lado, en la práctica que la formación docente de las normales pasara al nivel superior, tampoco fue un impedimento para quienes habían estudiado ciencias de la educación en los institutos superiores. En el caso de filosofía, nos encontramos que el I.C.E.S, institución que hemos nombrado, tenía la carrera de filosofía y pedagogía, a pesar de ello, egresados/as de ciencias de la educación también fueron habilitados/as a dictar esta disciplina. El campo laboral en los primeros años fue fructífero, adquirieron un fuerte protagonismo en el sistema educativo de la zona, insertándose en el nivel secundario, superior y también en la educación especial. En relación con lo señalado en este párrafo podemos leer palabras de las propias entrevistadas:

Estaba cursando el cuarto año del profesorado cuando en Arribeños se abrió una escuela de magisterio y fui para preguntar, pensando en el año próximo que me recibía, si había lugar y ahí, quedé porque había vacantes en Psicología y en Filosofía. Me ofrecieron las horas en ese momento. Las tomé estando en cuarto y último año. Tal es así, que hice una parte de la práctica en el Normal y la otra en la escuela en que yo trabajaba. Me vinieron a observar

a Arribeños. Después de Arribeños trabajé en la escuela Normal Superior de Villa Cañas N°38, en el Profesorado de Nivel Inicial y en el de Primaria (O.B entrevista,2019)

Recuerdo que rindo la última materia e inmediatamente me llaman para trabajar en Canals (M.B entrevista, 2018)

Yo me recibí en el año 1973, pero yo ya había empezado a dar clases en cuarto año de la carrera, me llamaron para dar muchísimas materias, historia, democracia y otras más. (G.P entrevista, 2018)

Empecé a trabajar en educación especial en Rufino, me llamaron para organizar la escuela, en ese momento se nos consideraba habilitadas para trabajar en educación especial (M.C.I, entrevista, 2021)

Lo anterior nos sirve para entender el campo laboral e inserción profesional de las egresadas, en un contexto en el que la zona recibe es transformada con la creación de estos institutos para Venado Tuerto y la zona, brindando la oportunidad de un número importante de carreras, entre ellas Ciencias de la educación, para la formación de profesores para la escuela secundaria, por otro lado, la posibilidad a muchas personas que no podían trasladarse a otras ciudades para estudiar.

En el caso de ciencias de la educación, aunque la tercerización de las carreras docentes significó un cambio sustancial de su objetivo inicial, ya que ahora la mayor inserción laboral era en los bachilleratos pedagógicos y no en la formación de maestras. Para dedicarse a esta última, como eran carreras de un mismo nivel, se requería especialización, aunque la ubicación geográfica hizo que pronto los/as egresadas se ocuparan de las materias pedagógicas de los institutos superiores de la zona, muchas veces faltando esa especialización extra que se solicitaba, de esta manera la carrera procuraba resolver las nuevas situaciones que se le presentan.

Finalmente formamos docentes, entramos así en una contradicción, por así decirlo, porque pertenecíamos al mismo nivel que nuestros alumnos (M.B entrevista, 2018)

En segundo lugar, establecer la estructura objetiva de las relaciones ocupadas entre los agentes o las instituciones que concurren en un determinado campo. De ahí, que nos centramos en los textos y materias que se estudiaban en la carrera, en este sentido nos encontramos que se leían destacados/as intelectuales que estaban teniendo o habían tenido, en la década del 60, una importante participación en las universidades nacionales argentinas, y que inciden en la conformación o delimitación del campo de la pedagogía universitaria, hemos nombrado algunas de estas personalidades antes. Y, en tercer lugar, los habitus de los agentes, inseparables de sus posiciones dentro de un campo como sistemas estructurado de prácticas y expresiones, en determinadas condiciones sociales y económicas, donde se insertan sus singularidades y producen sus efectos. Bourdieu (2002), nos explica que el habitus es lo social hecho cuerpo, lo sometido a experiencias que transforman, unen y generan las prácticas y las ideologías características de un grupo de agentes, esto determina una posición o trayectoria intelectual.

De esta manera quienes estudian y se egresan de ciencias de la educación en Venado Tuerto, en su primera etapa, logran un conjunto de principios de percepción y valoración que lleva a generar tanto disposiciones como hábitos característicos de dichas posiciones, sincrónicas y diacrónicas, en el espacio social, por ejemplo, sienten que la carrera significa para muchas mujeres la posibilidad de extender sus estudios, ya que su destino era “la escuela normal”. A pesar de pertenecer al mismo instituto que la formación docente de primaria y preprimaria, la carrera significó una especialización en temas pedagógicos y didácticos que ubica a los egresados/as como asesores en los distintos niveles del sistema, ocupándose, como hemos visto, de la formación pedagógica de docentes de la zona, y presentándose como los/as legítimamente autorizados en cuestiones pedagógicas y didácticas.

En las escuelas que trabajé nunca existió el cargo de asesor pedagógico, pero como yo era la única de ciencias de la educación era la que hacía los proyectos y a la que

consultaban sobre cuestiones didácticas (O.B, entrevista, 2020).

Por otra parte, la falta de docentes para materias humanísticas, que también referimos, hizo que este grupo (y el resto), los percibieran como los indicados para dictar esas materias en las escuelas secundarias y en terciarios, siendo auto percibidos y considerados por los demás como, los que disponen del “sentido del juego” (Bourdieu 1988: 71). Así vemos como estructuras predispuestas funcionan como parte de prácticas y representaciones, considerándose “normales” y estableciendo un “sentido común”. El contexto de producción histórica, social y situado en el que es condicionado el habitus, posee, además una enorme carga subjetiva. Al dictado de materias humanísticas se suman una convocatoria de egresados en ciencias de la educación para ocupar cargo de maestros en escuelas especiales y la invitación a trabajar en departamentos de orientación, elaborando test que permitieran “conocer” a los estudiantes, lo leemos en las propias entrevistadas:

Después, en el año 1975 convocaban a profesores de Ciencias de la Educación para escuelas de educación especial, es así como empecé a trabajar como maestra en la especial de Rufino (G.P entrevista, 2018).

Recuerdo que en el colegio de las hermanas pedían egresadas en ciencias para hacer los test [...] Sabíamos que podíamos trabajar en las asesorías pedagógicas de las escuelas nacionales de la zona, por su parte las secundarias que eran las ex normales tenían cargos en gabinetes y uno de director de curso (M.B entrevista, 2020)

Desde el principio para los futuros graduados de la Carrera de ciencias de la educación, el tema de la identidad profesional y de la relación de ésta con la propuesta curricular prescripta en el sistema educativo de la zona se instaló sin mayores problemática. Eran considerados los agentes autorizados, la terciarización del magisterio no había significado la pérdida de su salida laboral, como dijimos las particularidades de la zona y la falta de otros profesionales hizo que ocuparan distintos puestos de trabajo.

En un intento de comprender las prácticas de estas graduadas, es que tomamos la propuesta de Bourdieu (1980:2) "...volver al lugar de la dialéctica ...de los productos objetivados y productos incorporados, de las estructuras y habitus". Esta perspectiva nos permite comprender la práctica y el campo de las ciencias de la educación desde un determinado momento histórico y desde un prisma local o zonal, integrando de esta manera elementos objetivados, como aquellos condicionamientos incorporados en los sujetos, pero también subjetivos, reconociendo a estos como productores de realidad.

De esta manera, las ideas desarrollistas, el objetivo de formar el capital humano, el ingreso al conductismo convivió con ideas de la pedagogía de la liberación, los deseos de revolución, y el incorporación de las ciencias sociales al debate pedagógico en las carreras de la educación. Lo anterior tomó una orientación diferente en Venado Tuerto y la zona, permitiendo la formación de un "habitus" particular, con una coyuntura específica, que imponía, entre otras cosas, condiciones laborales, relaciones con el saber, un determinado lugar de la mujer. Y que se incorpora en los sujetos, producto de la práctica histórica del grupo.

En este marco podríamos plantearnos unos interrogantes que nos sería útil para acercarnos al carácter interpretativo de este estudio ¿Cuál es el habitus de los primeros graduados en Ciencias de la educación del instituto superior número 7 ubicado en Venado Tuerto? ¿Qué cualidades deberíamos incluir en la configuración de un profesor de enseñanza secundaria en ciencias de la educación?¹⁷

En un intento de responder a estos interrogantes, incorporamos otro concepto trabajado por Bourdieu (1986), el de capital, entendido este como la energía social de que disponen los agentes, no es solo en términos económicos, también en competencias culturales y títulos académicos. Sin dudas los/as egresadas de la flamante carrera de ciencias de la educación creada en 1965, en una ciudad que no tenía esta oferta en una Universidad cercana, significó considerar a ese grupo como expertos, en cuestiones humanísticas, pedagógicas y didácticas, dotados de un capital cultural, por sus competencias, capital social, como grupo

¹⁷ Denominación del título con el plan de estudio que empieza a funcionar desde 1965

de profesionales, y capital simbólico, considerando a su posición natural. De esta manera se establecen las relaciones entre capital, habitus, campo, y las RR. SS, generando prácticas sociales y discursivas, que llevan a la constitución de un grupo social. Todas estas problemáticas interceptadas entre sí constituyen nociones capaces de explicar el modo en que se construyen las identidades y las otredades haciendo posibles la percepción y comunicabilidad del mundo (Cebrelli, y Arancibia ,2005)

De esta manera los/as profesores en ciencias de la educación ocuparon una función social específica en la zona, como hemos mencionado se ocuparon de dictar materias humanísticas y pedagógicas, además de ser los/as asesores y orientadores en cuestiones didácticas. Generándose de esta manera una representación social, producto de la práctica cotidiana y colectiva, que ubica a estos profesionales como los/as “legítimamente habilitados”. Como una representación tiene un carácter dinámico es válido tener siempre presente cuáles han sido las condiciones sociales iniciales en las que el habitus de los/as egresados en ciencias de la educación se produjo. De esta manera reconstruir el pasado se presenta como un trabajo necesario para dar sentido a nuestro presente.

Capítulo IV

Un análisis del plan de estudio y las lecturas

Tal como señalamos en el capítulo anterior, pensar en términos de campus, habitus, capital y RR.SS nos habilita para analizar particularidades que en este caso nos llevan a repasar las Ciencias de la educación en una ciudad del interior de la provincia de Santa Fe y en una institución de educación superior no universitaria, que se entrelaza con un contexto histórico local, y presentan rasgos que aportan al estudio del campo pedagógico en los años que van desde 1965 a 1975.

En este capítulo estudiaremos el plan de estudio con el que se inicia la carrera y con el cual se forman sus primeras/os egresadas/os, además las lecturas que realizaban y las influencias intelectuales.

Es importante aclarar que nos interesa reconstruir estas particularidades para entender similitudes o diferencias respecto al dictado de la carrera en las Universidades. Entendemos que estas cuestiones se inscriben en problemáticas específicas en las que hombres y mujeres actuantes en una historia reciente y localizada en un contexto institucional único, han producido versiones acerca de la pedagogía, anudadas a sus trayectorias y desde sus prácticas (Coria, 2015)

Enfoque del primer plan de estudio: materias, temas y textos

Como hemos referido en este estudio, la carrera surge en los institutos superiores de Santa Fe, en 1964 (en Rafaela y Villa Constitución) y en 1965 (Venado Tuerto), con la denominación “Ciencias de la educación”. Sabemos que tal nombre conlleva un debate epistemológico que llevó por aquellos años a refundar las viejas carreras de Pedagogía en las grandes Universidades. En este sentido podemos señalar que esas transformaciones aparecen como un referente fuerte, en cuestiones epistemológicas, políticas y teóricas, en las carreras de la zona, en lo referido al contenido formativo de su plan, los temas y autores estudiados.

La denominación de la carrera en los institutos de la provincia fue profesorado de enseñanza media en ciencias de la educación, vigente por decreto número 02249/67, y el título fue Profesor/a de enseñanza media en ciencias de la

educación. Es importante aclarar que al observar los certificados analíticos aparece la diferenciación entre profesor o profesora, dependiendo de quién era la persona egresada. Además, estos documentos, a partir del año 1973, cuentan con una inscripción que dice “Estudios con validez establecida por la Ley Nacional Nro. 19988 y régimen provinciales concordantes”. Esta ley tiene como propósito confirmar en los hechos los principios federalistas reconocidos en nuestra Constitución Nacional y resolver las cuestiones vinculadas con los títulos provinciales, brindándoles plena vigencia en el orden nacional.

Tal como hemos señalado, la denominación “ciencias de la educación”, implicaba en la época un cambio de enfoque en los estudios pedagógicos que revela intencionalidad explícita de redefinición del objeto de estudio. Al respecto señala Carlino (1993) que “la concepción pedagógica frente a la cual los nuevos paradigmas vienen a discutir puede caracterizarse por tres atributos: es una concepción general..., es práctica y es utópica-prospectiva...” (p.51).

Con el cambio las preocupaciones van a rondar en la confianza en el método científico y lo que se “denuncia” como la fragmentación de los enfoques disciplinares. Es así como lo que pasa a ser digno de interés es lo que puede reducirse al método empírico-positivista, capaz de producir conocimientos. Bajo esta línea comienzan a ser relevantes la teoría estructural funcionalista, y las disciplinas sociología de la educación, psicología y economía de la educación. Todas ellas irán desplazando a la filosofía, la cual ocupaba en los estudios pedagógicos anteriores un lugar integrador y vertebral.

Al respecto Tenti Fanfani y Gómez (1990) consideran que el cambio fue promovido por el cambio en tres procesos sociales tradicionales principales: la objetivación del saber, las formas de reproducción y la especialización del saber. Las nuevas carreras de ciencias de la educación recogen, según Diker (2015), el cientificismo de los años 20 y el desarrollo del planeamiento racional de los 60, pero conservan corrientes de corte espiritualista y humanista esto es lo que Suasnábar y Palamidesi (2006) han denominado “cientifización híbrida”. Veremos a continuación de qué manera se presentan estas características en el plan de estudios de la carrera en el ISP Nro.7

La permanencia de la filosofía

El plan de estudios del profesorado en ciencias de la educación de Venado Tuerto contaba con la presencia de las nuevas problemáticas y enfoques, antes señaladas. Según Southwell (1997), en la propuesta curricular del año 1959 en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata pasó a reducir las asignaturas de una formación más clásica, ligada a la filosofía, de dieciséis a la mitad.

En el ISP Nro. 7 las filosofías eran cuatro, una en cada año. Es así como en primer año estaba Filosofía I, que estudiaba los problemas de esta a lo largo de la historia. En segundo año Filosofía II, que trataba temas de lógica y de teoría del conocimiento. La Filosofía III, de tercer año contenía temas de antropología, estética y ética. Por último, en cuarto año se encontraba filosofía de la educación. Podemos ver que a pesar de presentar una disminución de las materias filosóficas (en comparación con los planes anteriores de las carreras de Pedagogía en la Universidades), las mismas estaban presentes en todos los años de la carrera.

Al respecto nos interesa resaltar lo que analiza Carlino (1993: 87-88) en relación con el plan de estudios de 1958 en la carrera de la UBA. Se afirma que:

contrariamente a cómo sería esperable -dado que el paradigma hegemónico era el positivismo...- el plan del 58 tenía una abundante oferta de asignaturas ligadas a la filosofía. La misma puede ser entendida como aquellos intersticios por donde se filtraban elementos que conferían al campo profesional una disciplina propia, no adaptada a los dictámenes del campo científico hegemónico.

En relación a lo anterior, podemos afirmar que, en el caso de Venado Tuerto y la zona, la presencia de la filosofía, en la carrera estudiada, no sólo proporcionaba un análisis de la educación que tenía que ver con antiguas concepciones pedagógicas - dando cuenta de los diferencias entre tendencias generales y su aplicación diversa, sobre todo en contextos locales-, sino que significó para los/as graduadas las posibilidades de dictar la materia en escuelas secundarias

y en el nivel superior, considerando a estos agentes como los legítimamente autorizados para hacerlo, por su formación:

Yo mi práctica en cuarto año la hice en filosofía, nosotros sabíamos que era uno de los espacios en los que nos íbamos a poder desempeñar (G.P, entrevista, 2018)

Durante los años estudiados, las cátedras de filosofía estuvieron a cargo de las profesoras Blanca Parfait, Marta de Prieto, Ester Díaz y la profesora Sra. de Capiello.¹⁸ En relación específicamente a la cátedra Filosofía I, la profesora Blanca Parfait, sobre el año 1965 relata:

El programa de la materia que yo daba lo armé así: primero ponía los diccionarios de filosofía, luego las historias, después los libros temáticos correspondientes. En esa época usaba Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía, Historia de la filosofía: Windelband, Historia de la filosofía antigua e Historia de la filosofía moderna., Lamanna, Historia de la filosofía (estaban solamente unos tomos publicados).

Con el fin de entender los contenidos vistos en esta cursada, vale aclarar en relación con el *Diccionario de filosofía*, que fue editado varias veces siendo la primera en 1941, Ferrater Mora intentó integrar sistemas opuestos de moda, por si pudiera ser de utilidad, con el único criterio de mostrarlo del modo más neutro posible. En relación con los textos de Widelband, resaltamos que el autor se caracterizó por ser un filósofo idealista, que se dedicó a estudiar la historia de la filosofía desde el punto de vista del kantismo. Procuraba fundamentar la diferencia entre los métodos de las ciencias naturales y los de las ciencias histórico-sociales.

También en relación con los libros estudiados en esta área tenemos *Lecciones Preliminares de filosofía*, del español García Morente. Esta obra, editada desde 1938, constituye una recopilación de problemas filosóficos, es decir, veinticinco

¹⁸ Con estos nombres las recuerdan las entrevistadas, algunos aparecen en los libros institucionales. Vemos como, en algunos casos, profesoras usaban el apellido de sus maridos, algo usual y naturalizado para la época.

lecciones que impartió el profesor García Morente en la Universidad de Tucumán, en Argentina. Las mismas versan principalmente sobre la historia de la filosofía desde sus orígenes y, además, en los capítulos finales, Morente dedica algunas páginas a la ontología, a la metafísica de la vida, y hace una introducción a la axiología, dejando claro su retorno al cristianismo.

Otro libro estudiado era *Introducción a la Lógica* del año 1962, escrito por el filósofo y lógico estadounidense Irving Copi. El texto explica qué es la lógica, considerando a la misma como el estudio de los métodos y los principios usados para distinguir el razonamiento correcto e incorrecto.

Para tratar específicamente la civilización griega los/as estudiantes leyeron la obra del profesor Humphrey Davy Findley Kitto, que había sido publicada en 1951 y luego traducida. Un clásico para quienes se inician en el estudio de la historia antigua y el pensamiento griego, este texto mantiene vigencia por la sencillez, brevedad y erudición con la que el autor hace llegar a los lectores información fundamental sobre la personalidad y el carácter de ese pueblo. En la materia que se dictaba en tercer año, Filosofía III (Antropología filosófica, estética y ética), se incorporaban temas en relación con los deberes que tenían que cumplir en la profesión docente, aquí leían el texto de Daniel Ruíz “Ética y Deontología Docente”, este libro había sido publicado

Además de los textos señalados en los párrafos anteriores, aparecen como lecturas obras clásicas de algunos filósofos: *La República*, *Fedro* o de la Belleza de Platón, *Crítica de la Razón Pura*, *Crítica de la Razón Práctica* de I. Kant, *Discursos del método* de Descartes.

Psicología, Didáctica y Pedagogía

En relación con los espacios relacionados a la psicología, encontramos que en primer año los/as estudiantes cursaban *Introducción a la Psicología*, mientras que en segundo año *Psicología evolutiva*, donde se estudiaba sobre la niñez y la adolescencia. También estaba la materia *Introducción a las técnicas psicométricas*. En tercer año estudiaban *Psicología educativa* y en cuarto año no había espacios relacionados a esta disciplina. Entre los/as docentes que dictaron estos espacios nos encontramos con María Cristina Franchini en primer año, profesora que también dictaba la materia *Biología Pedagógica* (también en

primer año) y además la materia Introducción a las Técnicas Psicométricas, en segundo año.

Al respecto, señala Southwell (2014: 12) que:

Debe destacarse que la llegada de la psicotecnia debía combinarse con la más fuerte tradición del sistema educativo argentino: el normalismo; seguía siendo, hasta promediar los años '70, el lugar de enunciación desde la cual se leían los intentos de modernización. En esos años, la psicología pedagógica era traducida en tecnicismos de base conductista, integrando tanto la idea de la actividad del alumno -que impulsaban los estudios psicológicos de la época- como la planificación tecnocrática

La Psicología de tercer año la dictaba la profesora Adelina Jourdón. Entre los textos estudiados en este tema podemos mencionar, *Psicología evolutiva del niño y el adolescente*, publicado por el doctor Emilio Mira y López en 1946. El autor expone con precisa claridad las diversas fases de la evolución psicológica en el niño y el adolescente. Desde las primeras manifestaciones fetales, describiendo los reflejos y deflejos más comunes como expresión de psicología prenatal, hasta llegar al análisis de los complejos elementos que constituyen los tipos de afectividad y de conducta en la personalidad psicológica del adolescente. El libro contiene un apéndice con la prueba de Ballard para la valoración de la edad intelectual, las escalas de maduración de Gesell y la métrica, del desarrollo de la psicomotricidad en el niño y en el adolescente.

Por la época, el libro antes referido alcanzó rápidamente varias ediciones y era considerado por educadores como una herramienta fundamental para la comprensión de las reacciones infantiles consideradas “normales”, y para el estudio de los estados psicopatológicos en las primeras etapas de la vida. En relación con el autor, cabe mencionar que su papel fue decisivo en la introducción de la moderna orientación profesional, fue el introductor en los círculos médicos catalanes del pensamiento psiquiátrico alemán y de las teorías psicoanalíticas. En el año 1943 fue nombrado director de los Servicios psiquiátricos y de higiene mental de la provincia argentina de Santa Fe.

Otro libro que conformaba el corpus de lecturas de los/as estudiantes en las materias de psicología era *Niñez y adolescencia* de Joseph Stone y Joseph Church. En el mismo se trataba desde el nacimiento del bebé, de “organismo” a persona, el infante, llegando a la madurez, perturbaciones en el desarrollo, el estudio de los niños, etc. Además, leyeron y estudiaron *Las pruebas* de Pierre Pichot, según este autor se definen a los test como: “Una situación experimental estandarizada que sirve de estímulo a un comportamiento. Tal comportamiento se evalúa por una comparación estadística, respecto a otros individuos colocados en la misma situación, lo que permite clasificar al sujeto examinado, ya sea cuantitativamente, ya sea tipológicamente” (Pichot, 1960).

En estas lecturas es posible analizar la presencia de la psicología conductista, que se presentaba como válida para obtener información y elaborar diagnósticos:

Nos enseñaba las distintas técnicas de diagnósticos para evaluar, desde los test, no de personalidad porque nosotros no podíamos, sabíamos que no era nuestra área. Vi los test de Binet, el de la figura humana, Raven con las matrices progresivas para hacer los diagnósticos, el test del árbol de Koch (O.B, entrevista, 2020)

En estas lecturas y prácticas es posible establecer relaciones con el análisis que hace Southwell (2003), de las ciencias de la educación en la Universidad Nacional de la Plata. Según la autora, la última etapa de la década de 1960 y los comienzos de la de 1970 se constituye el pensamiento positivista (después de una larga etapa filosófica) de carácter psicológico experimental, arraigado en la psicología conductista y la pedagogía tecnicista. La matriz psicologista instrumental norteamericana se presenta como paradigma dominante, de esta manera lo expresa una de las egresadas:

Se venía de Estados Unidos la plena llegada del conductismo Ya no sé si sigue dando. En la carrera, si vos no ubicas en que época la tuviste y porque diste lo que diste, vos no entendes... (M.B, entrevista, 2018).

En la Universidad de La Plata en 1961, con la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación a cargo del profesor Ricardo Nassif, se reinstala en forma explícita la búsqueda de la cientificidad. Como consecuencia de ello, se procura borrar del ámbito universitario las interpretaciones espiritualistas de la época anterior. Conceptos como cuantificación o estandarización inundaron las prácticas docentes y el ámbito universitario. En este marco la Didáctica deja de considerar a la psicología como la “ciencias madre” y esta pasa a constituirse ahora en herramienta para la intervención clínica. Hacia los años setenta, esta tendencia devino en interpretaciones tecnicistas de base psicologista, que buscaba segmentar el sistema a partir de variables como inteligencia y rendimiento.

La Didáctica en el plan de estudios de Venado Tuerto se encontraba en segundo año como Didáctica General, en tercer año una Didáctica específica que se encargaba de contenidos referidos a la enseñanza de “jardín de infantes” y “escuela primaria”. Por último, había una Didáctica específica en cuarto año, que trabaja temas relacionados con la enseñanza de la escuela media y materias profesionales. Es posible inferir que los espacios de tercer y cuarto año se relacionaban directamente con la práctica. En ese contexto había dos espacios: Observación, crítica y práctica Pedagógica de la escuela primaria y jardín de infantes, en tercero y Observación, crítica y práctica Pedagógica de la escuela media:

En tercer año tuve una materia que se llamaba Observación, Crítica y Práctica. En la misma hacíamos observación y prácticas en jardines de Infantes y escuelas primarias. Nosotros salimos con competencia para ser Profesores de Práctica de la enseñanza. En cuarto año hacíamos la práctica de la materia que nos tocaba dar en Secundario (O.B, entrevista 2020)

Podemos ver que la salida al campo aparece en los dos últimos años, aunque las denominaciones “observación y crítica”, dan cuenta de que el propósito era que tomen contacto con la realidad situada en diferentes escenarios educativos en los que podían desempeñarse, siempre la referencia será al sistema educativo formal y al “dar clases”:

Nosotros no podíamos dar clases en jardín ni en primaria, esa práctica de tercer año era para analizar las características del nivel y porque luego nosotras podíamos ser profesoras de práctica de las maestras cuando estaban estudiando (M.B, entrevista 2020)

La Didáctica que se encontraban en segundo, como Didáctica General estaba a cargo de la profesora Georgina Droz, y en tercero y cuarto año, con las Didácticas específicas por nivel a cargo de la profesora Graciela Costa. En estos espacios las lecturas más relevantes resultan las de Luis Alves de Matto, con su libro *Compendio de didáctica general* (1957), el de Imídeo Giuseppe Nérici, *Hacia una Didáctica general y Dinámica* (1969).

Ambos autores entendían a la Didáctica como una disciplina de carácter práctico y normativo que se ocupa de técnicas que tienden a orientar a la enseñanza de una manera eficaz. En estas obras la Didáctica tenía una delimitación muy clara que se ocupaba del método. Luego esta área en Venado Tuerto, al igual que en las universidades, va a ser sustituida por el ingreso de la teoría del currículum en el país. Este campo de estudios nace en el contexto norteamericano para dar respuesta a los cambios sociales y económicos de principios de siglo XX (Araujo, 2013). Surge, en este sentido, la lectura del libro *Planeamiento y evaluación de la tarea docente escolar*, de Susana Cols:

En los últimos años de profesorado y cuando empecé a trabajar era famosa Susana Cols. Yo me creía que era la diosa griega de las Ciencias de la Educación (M.B, entrevista 2018)

La Pedagogía aparecía en primero y cuarto año, como Pedagogía general y Pedagogía Diferencial, respectivamente. En esta área aparecen como lecturas de referencia las obras de Ethel Manganiello y Ricardo Nassif, a este último ya lo hemos ubicado en la Universidad Nacional de La Plata y a la primera la situamos en la Universidad de Buenos Aires.

Los autores señalados plantean dos aspectos en los que la pedagogía busca ocuparse; el primero es como un cuerpo de doctrinas o de normas capaces de explicar el fenómeno de la educación en tanto realidad y el segundo busca

conducir el proceso educativo en tanto actividad, de esta manera podemos entender el enfoque prescriptivo y normativo con el que se entiende la disciplina, aunque aparecen nuevos elementos, como la tendencia nacionalista. Nassif, se preocupa por realizar un análisis crítico de la formación pedagógica y educacional con el objeto de determinar lineamientos de una ciencia puesta al servicio de la comunidad nacional. Según Silber (2007), esta teoría está influida, sobre todo, por el neohumanismo, será un humanismo nuevo, al que califica como “concreto”. En este marco la concepción de educación es analizada como proceso dialéctico, ya que transcurre históricamente a través de las funciones de conservación y renovación de la cultura, que juegan como tesis y antítesis de una síntesis que se resuelve en ese humanismo.

En relación con Ethel Manganiello, tomamos las palabras de Cols (2011), para ilustrar su pensamiento: “La profesora Manganiello, sostenía una postura de defensa de la pedagogía nacional y la necesidad de adoptar una actitud crítica ante las teorías y prácticas que se imponían por moda. En esa época se comenzaba a difundir el modelo tecnológico conductista como base para planificar, conducir y evaluar el aprendizaje” (p.4)

Historia y Sociología

Las materias Historia de la Educación I, donde se estudiaba la edad antigua y media, de segundo año, y Política educativa y legislación escolar, en la cual estudiaban la legislación del sistema educativo argentino y santafesino, de tercer año, eran espacio a cargo del profesor Roberto Blanc. Podemos percibir sobre ellos el reflejo de prácticas, que de alguna manera es posible calificar como ocultas, que evidencian la influencia de una formación crítica y que debía ser “cuidadas”, por miedo a un contexto que le ponía límites. Sobre esto las entrevistadas recuerdan;

Recuerdo que había un profesor de apellido Blanc que nos traía los libros de Paulo Freire, pero en escondida, nos decía. una vez lo llaman al profesor Blanc desde dirección, el antes de salir nos dice: si tienen el libro de Freire acá lo esconden, luego volvió a clases y no dijo nada... Nosotros hacíamos fichaje de los libros. (G.P, entrevista 2018)

En las cátedras como política y sociología eran en las que más tratábamos los temas de la situación política de la época. (O.B, entrevista 2020)

En primer año se desarrollaba la cátedra Sociología general, que trataba problemas con referencia a la Argentina. Esta cátedra era dictada por quien fue el primer director del instituto, el profesor Fernando Prieto. La Sociología de la educación se encontraba en segundo año y estaba a cargo del profesor Mario López Dabat, un importante defensor de la educación popular en la época. En estos espacios se leían los libros de dos referentes del campo en la época Alfredo Proviña (1904 – 1986) y Gino Germani (1911 – 1979). El primero era un sociólogo argentino considerado como uno de los principales exponentes y practicante de la sociología de cátedra de Latinoamérica. Además de ser profesor en varias Universidades del país, fundó la Academia Argentina de Sociología y de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y fue su primer presidente entre 1951-1964. Además de presidente del Instituto Internacional de Sociología (1963-1969). Proviña intentó una síntesis del historicismo conceptual de Max Weber con la sociología inductiva de Émile Durkheim.

En cuanto a Gino Germani, el dato más relevante es que fue el fundador de la sociología científica en Argentina y el introductor del funcionalismo norteamericano a los estudios sociológicos. Además, la sociología argentina y latinoamericana ha sido profundamente influenciada por su obra. El sociólogo colaboró en diversos proyectos y publicaciones con figuras relevantes de las ciencias sociales de su tiempo tales como Fernando Henrique Cardoso, Florestán Fernández, Pablo González Casanova, Aldo Solari, Jorge Graciarena, Rodolfo Stavenhagen, José Medina Echavarría, Juan Francisco Marsal, Edgardo Lander, Kenneth Organski, Irving Louis Horowitz, Alessandro Pizzorno y Renato Treves, entre otros (Germani, 2004).

A los espacios curriculares señalados se sumaban Historia de la educación y la pedagogía II de tercer año, donde se hacía especial referencia a América Latina y Argentina, y estaba a cargo de la profesora Yafar. Economía y Educación, Organización y Administración escolar y el seminario sobre técnicas de investigación de cuarto año, estaban a cargo de la profesora Ana María Cavallo.

El currículum: articulaciones y relaciones

La descripción de materias y lecturas que hemos presentado nos lleva a preguntarnos por las articulaciones y relaciones que se dan en este currículum. Al respecto, las propias entrevistadas brindan reflexiones a partir de sus propias experiencias:

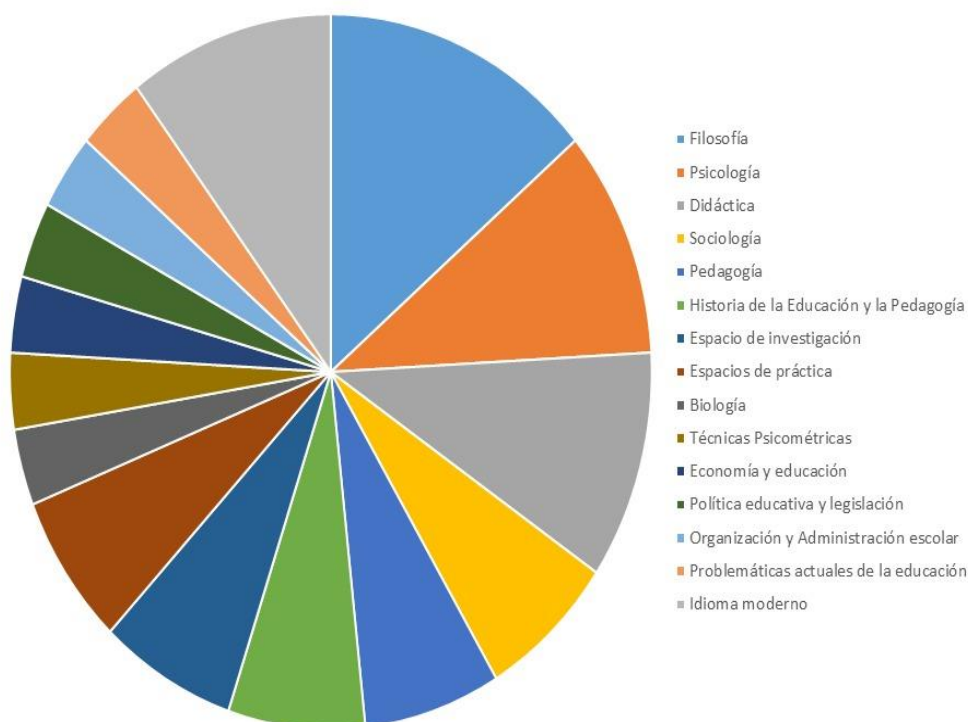
Las materias con más peso en la carrera, y que estructuraban al resto eran Filosofía, pedagogía y psicología (O.B, entrevista 2019))

Desde mi punto de vista lo más importante era filosofía y psicología, de filosofía leíamos mucho, también en pedagogía, que era el eje(G.P, entrevista 2018)

Las apreciaciones de quienes eran estudiantes del plan de estudio que comienza en 1965 en Venado tuerto no es muy diferente a lo que relata Susana Cols, sobre cómo se percibían y analizaban las ciencias de la educación a partir del cambio de denominación de la carrera que dejaba atrás el nombre de Pedagogía:

Mantovani planteaba en sus clases de Pedagogía lo que él denominaba el árbol de las Ciencias de la Educación, donde el tronco era la pedagogía, las raíces eran la filosofía y la psicología, y luego estaban las ramas que eran las Ciencias de la Educación que en ese momento comenzaban: Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, etc. Creo que implicó una reestructuración, un cambio de paradigma de la vieja carrera de Pedagogía (Avolio, 2011)

Peso de cada área:



Fuente: Elaboración propia, con base de la lectura de los certificados analíticos de las personas entrevistadas.

Consideramos, al igual que Southwell (2007) en su análisis sobre las ciencias de la educación a mediados de los 60 en la Universidad Nacional de La Plata, que nos encontramos, también, con que la carrera de ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 resulta de una hibridación curricular.

Según Hernández, et al. (2013), la noción alude a un curriculum basado en constructos, con la concurrencia de contenidos de diferentes campos del conocimiento, haciendo posible la integración e interdisciplinariedad del saber. No es difícil advertir en los discursos y en las lecturas que la filosofía seguía ocupando un lugar relevante, junto con la psicología. Pensamos que este punto adquiere un tinte específico, de acuerdo con las particularidades señaladas sobre la carrera en la zona y en un instituto de profesorado. Aquí estas disciplinas no sólo se disputaban qué era lo legítimo en el campo de la pedagogía, sino aparecían con un valor propio y práctico orientando el campo laboral, ya que

quienes estudiaban ciencias de la educación serían quienes estaban legítimamente habilitados/as a dictarlas:

Filosofía y psicología eran materias que nos quedaban para dar a nosotras en las escuelas secundarias (M.G, entrevista 2018)

A mí me gustó del plan que tenía mucha psicología y filosofía y eran materias que después podíamos dar (G.P, entrevista 2018)

Además de lo señalado, vemos la intención también en la propuesta de Venado Tuerto de recuperar el pensamiento positivista de carácter psicológico experimental, arraigado en la psicología conductista y la pedagogía tecnicista.

Nos enseñaba las distintas técnicas de diagnósticos para evaluar, desde los test(O.B, entrevista 2020)

Teníamos los libritos para hacer los test, qué locura, con esos test decíamos sí una persona era inteligente o no, si servía o no... (M.B, entrevista 2020)

Se puede ver en el uso y énfasis que le daban a los test con fundamentos en la psicología instrumental norteamericana. Esta corriente surgía en varios espacios, como una posibilidad de obtener información científica para “actuar” o “intervenir” educativamente, aparecía desde este punto como una posibilidad laboral, para ocupar puestos de asesoramiento y orientación. Complementa esta tendencia la influencia, en la misma línea, del estructural funcionalismo. Germani, a quien hemos señalado como parte de las lecturas, adopta la visión estructural funcionalista en general y la teoría de la acción parsoniana en particular:

A partir de esta lógica se busca segmentar el sistema educativo a partir de variables tales como eficiencia y rendimiento. En una época donde aún gravitaba el desarrollismo y la teoría del capital humano, esta tendencia terminó cristalizándose en esas líneas, que llevará paulatinamente a poner en el centro el planeamiento. Esto no impidió que de la mano de las cátedras de sociología ingresaran, circularan y difundieran nuevos debates de las disciplinas sociales,

que, desde fines de los 60 y principios de los 70, puso en el centro el discurso populista, permitiendo un pensamiento crítico. La denuncia del campo sociológico a la educación como agente de reproducción atravesó también el saber pedagógico, al respecto señala Furlán (2011), sobre fines de los 60 y principio de los 70, que, comenzaban a circular los primeros textos de Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron, de Louis Althusser (los aparatos ideológicos de Estado), Paulo Freire y los textos de Jean-Claude Filloux. Todo esto impactaba y convivía con la tendencia tecnocrática. Podemos inferir que lo mismo ocurría en la carrera que se dictaba en Venado Tuerto:

Leímos textos de Filloux, en este momento recuerdo el libro: “La personalidad”, pero eran más... (O.B, entrevista 2020)

para mi significó una amplitud muy grande el profesorado, yo venía de una escuela de las monjas y acá pasamos a leer a Marx, Freire... (M.B, entrevista 2018)

En un intento de integrar y analizar las diferentes corrientes y campos que van componiendo las ciencias de la educación en los años 60 y 70, Southwell (2014) propone la combinación efectuada por Gustavo F.J. Cirigliano, en las Ciencias de la educación de La Plata. Según la autora, el pedagogo, preocupado por realizar un esfuerzo en relación con la articulación de las diferentes tendencias en la época, constituyó un puente importante al atender las “nuevas tendencias”. Este análisis que nos parece válido para pensar en la carrera desde su inicio en 1965 a 1975 en Venado Tuerto, esto teniendo en cuenta la manera en que se estructuraba el currículum, las prácticas que relataban las estudiantes y las lecturas que efectuaron en los diferentes espacios curriculares.

En esa línea, plantea Southwell (2014) que Cirigliano, en primera instancia, en el año 1960 revisa las bases del taylorismo para avanzar en una noción de psicología industrial, como justificación de las relaciones industriales a la educación. Para ello, se refería auspiciosamente al desarrollo de las ciencias psicológicas y sociales, para observar, analizar y experimentar la conducta humana. De esta manera su análisis tiende a justificar una teoría del desarrollo. En segunda instancia en 1967, se encuentra una creciente influencia de

referencias bibliográficas, recomendaciones y referencias de aplicación de variados test, y desarrollos técnico-instrumentales acerca de la psicotecnia. Luego, en 1976 el autor realiza una interpretación de los “nuevos tiempos” tomando los aportes de Eduard Spranger y Gino Germani, para pensar en una filosofía de la educación “de nuestro tiempo”

Es importante, resaltar que la teoría desarrollista y la influencia de Estados Unidos acompañó todo este periodo. Dentro del espacio pedagógico se presentaban concepciones diversas y la tensión entre desarrollo, autoritarismo y tendencias pedagógicas transformadoras, que tomaban ideas de liberación y ponían énfasis en la educación popular. Hemos visto que esta última idea ingresaba en las Ciencias de la educación de la mano de lecturas como las de Paulo Freire y Karl Marx. Profundizaremos este tema en el capítulo siguiente, con la intención de estudiar de qué manera el plan que hemos analizado se refleja en la vida cotidiana de la carrera de ciencias de la educación en el Instituto de profesorado número 7 de Venado Tuerto, en sus primeros años de vida.

Capítulo V

Las prácticas de enseñanza en contexto

En este último capítulo pretendemos analizar algunas características de la vida cotidiana en el ISP Nro. 7 durante el periodo abordado, con la intención de reconocer características de quiénes fueron los/as primeros profesoras/es, estudiantes y cómo eran las clases que se desarrollaban. Estas categorías nos permiten acercarnos al currículum, que hemos analizado en el capítulo anterior, transformado mediante prácticas institucionales.

Así, centraremos el análisis en el dispositivo de las prácticas de enseñanza desde la mirada de sus actores. Se entiende por dispositivo, según Michel Foucault (1977):

[...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza

sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos
(Foucault , 1977, pp. 229).

Años más tarde, Agamben (2007), quien considera que dispositivo es un término estratégico en el pensamiento de Foucault, intenta realizar una genealogía sumaria de este término, primero al interior de la obra del filósofo y luego en un contexto histórico más amplio. De esta manera llega a la siguiente definición: “Yo llamo dispositivo a todo esto que, de una manera o de otra, tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p.31).

En función del dispositivo específico que se pretende analizar en el presente capítulo, las prácticas de enseñanza en las clases de la carrera de Ciencias de la Educación del ISP N°7 en los años que van desde 1965 a 1975, resulta interesante el aporte de Marta Souto (1999), quien plantea la noción de dispositivo pedagógico como construcción social y estratégica, que responde a urgencias del momento histórico y se vincula al poder. En tanto construcción técnica, el dispositivo pedagógico es una herramienta constituida por la combinatoria de componentes heterogéneos que genera desarrollos previstos e imprevistos, que incluye el poder de disponer, de decidir su creación, su instalación.

Las preguntas realizadas en las entrevistas pretenden reconstruir desde la narrativa “las clases”, poniendo énfasis en las prácticas de enseñanza, durante su cursado en la carrera. Con la intención de conocer, comprender y resignificar contextualmente este dispositivo. De esta manera, la narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad. En este caso en particular expresa dimensiones de experiencias vividas en clases y configura la construcción social de la realidad.

Las entrevistadas son invitadas a narrar los acontecimientos o sentimientos de sus propias vivencias. De esta manera los aspectos biográficos y su relación con los contextos políticos y culturales constituyen las vías de acceso al conocimiento sobre las prácticas de enseñanza en “las clases”, exponiendo a la subjetividad como una construcción social conformada por el discurso

(Porta 2014:1182). En este sentido resulta interesante la manera en la que Connelly y Clandinin (2000) entienden a la narrativa, como el análisis de las formas en que los seres humanos viven su mundo.

El sentido de lo grupal

En cuanto a la configuración del grupo, hemos podido reconstruir con exactitud el listado de las primeras egresadas, quince mujeres, de distintas localidades, todos lugares más pequeños que Venado Tuerto. En relación con el resto de las cortes no contamos con números precisos, pero siempre hay mayoría de mujeres, eran muy pocos los varones por grupo.

Algunas egresadas trabajaban para sostener sus estudios y se mudaban de los pueblos a la ciudad, mientras que otras vivían con sus padres. Por lo general los grupos estaban constituidos por egresados de la escuela secundaria, aunque también personas que ya se encontraban trabajando en el sistema educativo venían a estudiar Ciencias de la educación, significando la carrera una posibilidad de perfeccionamiento:

Yo me acuerdo de que de María Teresa también venía el director de la escuela secundaria a estudiar ciencias (A.M, entrevista, 2021)

En el grupo estábamos las que habíamos terminado el normal, las más jovencitas, pero había maestras y profesionales que daban clases en la secundaria, también (M.B, entrevista 2018)

En cuanto a los vínculos y prácticas cotidianas, resaltamos que, en el año 1967 se forma un grupo de estudiantes, compuesto por miembros de diferentes carreras, que se ocupaban de pasar y socializar apuntes en el instituto. Esta práctica resultaba una posibilidad de intercambio y socialización entre compañeros/as.

Un acompañante fijo era el libro, por ese entonces no existían las fotocopias. Algunas/os estudiantes armaban grupos para ayudarse, según el pueblo de procedencia. También se prestaban los libros, o utilizaban el mimeógrafo para hacer copias de los textos o de los apuntes que tenían los/as docentes. Esta

máquina resultó un medio económico para producir muchas copias de un texto, esta práctica resultó ser colectiva ya que se dividían para pasar los libros.

Por otra parte, se señala que no había muchas propuestas de trabajos grupales, por lo general primaba la individualidad. Los trabajos en grupo eran los menos seleccionados por los docentes, y aunque se generaban algunos debates en las clases, por lo general se daba la exposición por parte de docentes y la toma de apuntes. Una práctica muy habitual era la realización de los test, los mismos por lo general se hacían de forma individual, aunque se solían socializar y debatir sobre los resultados.

Además, las entrevistadas cuentan que tenían conversaciones entre compañeros/as, las más recordadas son aquellas que tienen que ver con las proyecciones al egreso:

[...] bueno, sí, nos pasábamos lo trabajos que reproducíamos, había veces que nos dividíamos capítulos y también charlábamos sobre esos sueños que teníamos una vez que nos recibiéramos... (G.P entrevista, 1973)

La clase es, al mismo tiempo, lugar de encuentro y de contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales. Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas de cada participante; conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización construidos socialmente. Es en el cruce y desde los atravesamientos que se da la vida escolar (Souto, 1998: 136, 137)

La clase escolar: forma habitual de concretar las prácticas de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza resultan un objeto de estudio sumamente complejo. La complejidad no es una característica ni una propiedad del objeto (tampoco del sujeto), sino una hipótesis (Ardoino, 1996). En ese sentido, la clase escolar es la forma más habitual en la que se concretan las prácticas de enseñanza en las instituciones de educación formal. Es el lugar donde la enseñanza se transforma en acto y donde se provoca y genera el aprender. Es un ambiente

comunicativo que relaciona diferentes dispositivos: docentes, estudiantes, discursos y recursos de aprendizaje.

La clase constituye el escenario en el que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas (Souto, 1998), limitadas por el ámbito del aula en lo espacial y el año lectivo en lo temporal; transcurre en un lapso determinado por el currículo y en el horario escolar. Además de estos elementos no podemos dejar de pensar la clase escolar como parte de un contexto social, político, económico e histórico.

De acuerdo con las definiciones de dispositivo que hemos presentado, no es difícil advertir que el mismo supone cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, siempre está inscrito en un juego de poder, ligando a un entrecruzamiento saber y poder.

Desde esta perspectiva, siempre el dispositivo implica un todo, un proceso de subjetivación sin el cual no podría funcionar como máquina de gobierno, hemos intentado analizar la forma en que la clase escolar, a modo de dispositivo ha aludido -a través de una serie de prácticas y de discursos, de saberes y de ejercicios-, a la creación de cuerpos dóciles pero libres, que asumen su identidad y su libertad de sujetos en el proceso mismo de su subjetivación.

Con lo anterior, hemos intentado apuntar de qué manera la clase escolar ha producido subjetivaciones a modo de máquina de gobierno. Además, este marco teórico nos permite describir las relaciones de poder, es decir, las relaciones entre sujetos, interactuantes en una clase escolar. Y también las relaciones del propio sujeto consigo mismo.

Es así como estamos ante una cuestión compleja en donde se involucran muchas personas, se las puede considerar un espacio de poder, una acción ética y políticamente comprometida, orientada, atravesada por la práctica docente que puede estar marcada por la reproducción, resistencia y producción cultural. Desde esta perspectiva, Carr (2002) plantea:

Puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma

interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones (p.23)

En relación con sus sentidos y significados nos encontramos con que no son realizados solamente por el sujeto, el profesional, sino que son interpretados, también, por otros, enmarcándose así en la historia, la tradición y la ideología. Es por esto por lo que Carr (2002), nos aclara que el sentido y la significación de la práctica se construyen, al menos, en cuatro planos. El primero, tiene que ver con las intenciones profesionales, el segundo con el sentido social, el tercero con el contexto histórico y el cuarto con el plano político. Son las consideraciones de estas estructuras generales y su carácter ideológico, las que permiten una comprensión crítica del sentido y la significación de la práctica educativa.

Sin dudas estos cuatro planos dan cuenta de la complejidad que conlleva las prácticas de enseñanza que tienen como eje central las prácticas pedagógicas. Al respecto, Edelstein y Coria (1995) lo atribuyen a que se desarrollan en escenarios singulares, surcados por un contexto socioinstitucional altamente burocratizado, diverso y contradictorio. Las autoras caracterizan a esta práctica como imprevisible y conflictiva. En el mismo sentido, Achilli (1996) destaca el carácter complejo y situado de la práctica docente y la considera como el trabajo que realizan los/as docentes en condiciones sociales, históricas e institucionales concretas, teniendo significado para el docente mismo/a como para la sociedad, porque más allá de la práctica de enseñanza hay una red de cuestiones que la traspasan. En el mismo sentido Jackson (2002: 13) plantea "la convicción de que la enseñanza es más complicada de lo que cree la mayoría de la gente, incluyendo –por extraño que parezca- a muchos docentes."

De acuerdo con lo señalado, entendemos la clase escolar y las prácticas de enseñanza que en ella transcurren desde la complejidad, entendida como un campo de problemáticas. Comprendida así es posible abordar lo individual, lo colectivo, lo interpersonal, lo interaccional, lo vincular en las relaciones con el saber, con la tarea, con el poder. Por esto, Souto (2000) insiste en que es necesario desde la perspectiva epistemológica de la complejidad abrir lo no

manifiesto para incluir distintos tipos de significados: los que provienen del encubrimiento de la ideología, de las luchas, de los conflictos de poder, de lo político y los que provienen del mundo interno de los sujetos, de sus aspectos inconscientes. En este marco, Souto (1999) expresa que el dispositivo pedagógico en tanto construcción social es estratégico, responde a urgencias del momento histórico y se vincula al poder, tal como se ha señalado antes. Trataremos de reconstruir este punto desde la perspectiva sobre las clases y las prácticas de enseñanza de las entrevistadas¹⁹.

Teniendo en cuenta el aporte de los textos citados se dispone a analizar el dispositivo de las prácticas de enseñanza en las clases de la carrera de ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 en un momento histórico concreto. Es decir, se pretende historizar para comprender de manera contextualizada, interpretar las estructuras que antecedieron las prácticas en tanto situaciones sociales que producen formas de estar, conducir, de gobernar, ya que educa las conciencias y los cuerpos a través de dispositivos de disciplinamientos y control, (Foucault,1975). Desde esta perspectiva, pondremos la atención en la interacción entre docentes, estudiantes, contenidos curriculares, recursos y metodologías, gestiones institucionales, deseos e historias personales, por los espacios, por los tiempos, por el contexto social, histórico y político.

Para acercarnos a la comprensión de nuestro dispositivo, además de tener en cuenta, como señalamos, un enfoque de la complejidad, tomaremos el aporte que va en el mismo sentido propuesto por la ya mencionada Marta Souto (1993, 1998, 2000), quien plantea la necesidad de recurrir a un enfoque multirreferencial para analizar y comprender la clase escolar porque conjuga enfoques, perspectivas, articulándolos sin reducirlos unos a otros, cuidando su autonomía y posibilitando la heterogeneidad.

Teniendo en cuenta el marco desarrollado, entendemos que es imposible comprender las prácticas de enseñanza y la clase escolar sin enmarcarlas en un contexto histórico. Como ya hemos señalado, en los años que nos ocupan, la ola

¹⁹ Edgar Morin (2008), basado en la teoría de la información y de los sistemas, la cibernética y en los procesos de autoorganización biológica, construye un método que intenta estar a la altura del desafío de la complejidad. Según el filósofo, estamos en la prehistoria del espíritu humano y solo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento.

autoritaria iba en aumento, el golpe cívico-militar encabezado por Onganía reflejaba un punto de inflexión, aunque ya el país libraba a partir de 1955 luchas políticas y sociales que produjeron crisis de los cuadros políticos y de los partidos políticos.

Vale acotar que, es en estas condiciones que durante 1969 el conjunto social produjo dos formas de poder de carácter político-estratégico: la forma de la moderna aristocracia financiera y un nuevo tipo, el de las masas (Balvé, 2005). En este marco nos interesa resaltar dos estrategias del pueblo: el Rosariazo y el Cordobazo.

Lo expresado en el párrafo anterior, se ve reflejado, en algunos de los relatos sobre las prácticas de enseñanza y las clases escolares, por ser Venado Tuerto una ciudad muy cercana a Rosario y por ser procedentes, en su mayoría, los/as docentes de esa ciudad:

La enseñanza era bastante memorística, las clases que más nos interesaban eran las de los profesores que venían de Rosario, recuerdo que uno de ellos nos hizo conocer a Paulo Freire, nos pedían hacer reseñas del autor y debatíamos sus ideas en clase... (G.P, entrevista 2018)

Los profesores rosarinos tenían otra formación, más crítica. (M.B, entrevista 2020)

Este último hecho es posible enmarcarlo en contexto histórico convulsionado que señalamos antes. Es así como se advierte que resulta imposible comprender el dispositivo de la clase escolar sin este contexto. Comprender la clase en conexión e interacción con lo que la rodea, encastrada en ello desde movimientos diversos. Lo social e institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su particularidad. Esto es así más allá del aislamiento o la integración que en cada escuela tenga cada clase.

En el momento histórico señalado, la apertura del instituto y aún más de una carrera como ciencias de la educación permitió que en una ciudad del interior como era Venado Tuerto y en la zona, comenzaran a circular ideas que convulsionaban a las grandes ciudades del país. De esta manera, entran las

divisiones entre los que, gracias a las clases en el ISP Nro. 7, van a apostar a las ideas revolucionarias, y los que se sienten cómodos con salidas conservadoras:

La pedagogía de esta época era muy liberadora, veníamos de la escuela de las monjas nosotros, saber ahora de Marx, del comunismo, era algo totalmente nuevo y atrapante, a mí siempre me atrapó el comunismo (M.B, entrevista 2018)

Imagínate que la mayoría de los que fueron mis docentes los desaparecen en la dictadura que empezó el 76 (A.M, entrevista 2021)

Recuerdo que mi papá fue hablar con el director para que no me dieran más política, ni sé que le dijeron, yo (M.B, entrevista 2018)

Existía un grupo de docentes que tenía una comprometida militancia política y en apoyo a la educación popular, cuestiones estas que se reflejaban en sus clases, mediante las propuestas de debates y lecturas. En este sentido recuerdan a la profesora Georgina Droz, quien era estudiante de Letras y Licenciada en Ciencias de la Educación. Después de su paso por el IPS Nro. 7, como docente de Didáctica General, trabajaba en la Universidad Nacional de Salta en el área de “Educación Permanente”- como profesora Asociada con dedicación exclusiva en el Departamento de Ciencias de la Educación a partir del 1º de mayo de 1973- y por tal motivo coordinaba el Centro Regional de Formación Docente que planeaba la campaña de alfabetización para la zona del noreste argentino. La profesora entendía a la alfabetización como un proceso de concientización, su formación era freiriana, había estudiado con el pedagogo brasileño en México. Su afán por darle la palabra a los oprimidos la lleva a ser cesanteada el 24 de diciembre de 1974 de la universidad, en la que trabajaba, está fue una acción de “la derecha” enquistada por esa época en el rectorado (Resolución Nro. 1003/74). Las estudiantes del profesorado de Ciencias de la educación recuerdan a esta docente como una persona muy sensible en relación con lo social y comprometida en lo político:

La profesora Georgina Droz, era “una genia”, siempre muy comprometida con la educación popular, creo que lo que ella nos decía en sus clases nos abrió la cabeza, para nosotras fue muy importante ese profesorado, ya no éramos las mismas (M.B, entrevista 2020)

Esa profesora nos hizo entender mucho cómo funcionaba el sistema, nosotras no habíamos aprendido nada de eso en el colegio de las hermanas, con ella la formación era crítica (A.M, entrevista 2021)

Estas referencias textuales nos permiten pensar a las prácticas en clave de dispositivo, comprendiendo que el mismo implica un todo, un proceso de subjetivación sin el cual no podría funcionar como dispositivo de gobierno, podemos analizar que una docente, a través de una serie de prácticas y de discursos, de saberes y de ejercicios, ha influido en el proceso de subjetivación, percibido por las propias entrevistadas.

La profesora Droz se identificaba con el movimiento de la Teología de la Liberación y se suma a la lucha del peronismo montonero. La persecución política-ideológica y la represión la llevó a la cárcel el 18 de marzo de 1975; fue detenida en Tucumán con el dirigente montonero Roberto Rufino Pirles, en un depósito de armas de la organización guerrillera peronista. Cuando la detuvieron la torturaron en la sede de la Policía Federal. Fue sacada de la cárcel de Villa Las Rosas por la dictadura militar y asesinada en la llamada “Masacre de Palomitas²⁰”, Salta, el 6 de junio de 1976, a la edad de 35 años²¹.

Otros de los profesores más recordados es Mario López Dabat, este docente era un defensor de la educación popular, y un precursor del ideario cooperativo. En sí, su preocupación se relacionaba por el desarrollo de la educación vinculada a un sentido político, preocupada por la formación de maestros normales, en el

²⁰ Se conoce como Masacre de Palomitas al hecho en el cual el 6 de julio de 1976, 11 detenidos fueron sacados de una unidad penal en Salta y asesinados en un enfrentamiento fraguado en el paraje Palomitas, (departamento General Güemes), en el sur de la provincia de Salta, a unos 50 km de la capital provincial.

²¹ El 22 de septiembre de 2010, trascendió que el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), aprobó poner el nombre de “Georgina Droz” al Plan AM25 en homenaje a quien en 1973 contribuyó a generar un espacio para que los adultos mayores de 25 años sin estudios secundarios completos, pudieran acceder a esa casa de altos estudios.

ISP Nro. 7 dictó la materia sociología de la educación. Asimismo, también recuerdan al profesor Roberto Blanc, profesor de política educativa, a este último lo ligan a lecturas críticas y a la teología de la liberación:

El profesor Dabat, excelente, un nivel académico muy bueno tenía, nos deslumbraba...nosotras entendimos lo importante de la educación (A.M, entrevista 2021)

[...] El profesor Blanc era el que más nos traía libros de Freire, leímos un montón, no me acuerdo los nombres ahora, también debatíamos...el siempre andaba con curas ahora me doy cuenta de que eran de la teoría de la liberación (A.M, entrevista 2021)

Hemos citado a estos tres docentes por ser los más nombrados entre las entrevistadas, con la intención de comprender un tipo de práctica de la enseñanza y clase escolar que se relacionan con un paradigma crítico, que pretendían un abordaje de la educación desde diferentes dimensiones "...según palabras de Gramsci, crear intelectuales orgánicos que uniera el abismo que se abría entre las instituciones académicas y los temas y acontecimientos específicos de la vida cotidiana ...deseamos argumentar que las instituciones de formación docente están penosamente despojadas de conciencia social y de concientización social..." (Giroux, Mc Laren, 1998: pp 11-12).

En general, podemos percibir que las entrevistadas recuerdan a sus docentes como personas muy preparadas, comprometidas y sobre todo los/as califican como buenos docentes, capaces y con un alto nivel de preparación. Por eso, una cuestión interesante, ligada a la enseñanza, tiene que ver con "enseñar a estudiar":

La profesora Parfait, con lógica me enseñó a estudiar, yo pretendía aprender todo de memoria, ella una docente excelente, me enseñó a estudiar(O.B, entrevista 2019)

Yo había ido a la UBA, hice una carrera muy corta, que ya ni existe, te digo que cuando empecé ciencias de la educación, me admiré, no había diferencia en el nivel con

la UBA. Los profesores presentaban una muy buena preparación, un nivel altísimo...(M.C.I, entrevista 2021)

Para Litwin (1998:94, 158-159) la buena enseñanza se relaciona con "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento". Esto ha sido identificado en las referencias a docentes cuyas explicaciones resultan claras para los alumnos. Según esta autora, favorecer los procesos de construcción del conocimiento implica una compleja elaboración por parte del docente para abordar y recortar los contenidos de su campo disciplinar. (Sarasa, Porta, 2006: 70)

A lo señalado se suman cuestiones que, como hemos leído en palabras de las propias entrevistadas, va más allá de los contenidos. Jackson (2002) denomina a esto tradición transformadora, ya que intenta modificaciones en los alumnos relacionadas con el conocimiento y con otros rasgos de su personalidad. Estas transformaciones logran arraigarse más profundamente en la estructura psíquica del alumno y, como consecuencia, logran ser más perdurables que el conocimiento impartido mediante la tradición mimética, cuya meta fundamental es sumar a lo que ya existe y no cambiar al alumno de un modo más fundamental (Sarasa, Porta, 2006: 70). En este sentido compartimos la siguiente expresión:

[...] Toda esta entrevista me llevó a una época muy linda, de lo que fue ese profesorado para nosotras y esos docentes y su lucha por una educación para todos, fue muy duro cuando comencé a trabajar en el profesorado, en otra carrera, ciencias estaba cerrada, fue duro porque yo sentía que estaba ocupando ese lugar porque mis profesores habían desaparecido (M.B, entrevista 2020)

Es al día de hoy que me siento en deuda con esa formación tan crítica, con el compromiso de esos docentes... (M.B, entrevista 2020)

Relacionamos lo que venimos reflexionando con la obra de Ken Bain (2007) quien es citado por Porta (2012), el autor, con la intención de generar conocimientos relativos a la buena enseñanza, llega a escribir un libro sobre lo que llamará "profesores extraordinarios", definidos como aquellos capaces de

influir profunda y duraderamente en la vida de sus estudiantes. Estos docentes logran, según el autor, que sus alumnos los recuerden no por sus encantos personales o capacidad de seducción, sino por haber modificado para siempre la forma de comprender el saber disciplinar y la vida, en los aspectos en que estos se cruzan.

Los/as primeras/os egresadas recuerdan profundamente a un grupo de profesores que marcaron su forma de ver la educación, al presentarla desde una perspectiva crítica. Considerándola como “lo que más les interesaba...”, es posible analizar que no son sólo contenidos los que están en juego, hablamos de una enseñanza que conlleva otros aspectos. Al respecto resulta oportuno traer a colación el aporte de Davini (1995) al referirse a la distinción entre la enseñanza con éxito y la buena enseñanza:

Una buena enseñanza tiene una fuerza ética y epistemológica: “preguntar que es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.
(Fenstermacher, 1989:158)

A modo de cierre, el propósito de este capítulo ha sido contextualizar históricamente, desde la mirada de egresadas, las prácticas de enseñanza en las clases del profesorado en Ciencias de la educación del ISP Nro. 7

Hemos podido ver de qué manera el contexto configura el dispositivo abordado, respondiendo, al decir de Souto (1999), a las urgencias del momento histórico. Por otra parte, los cuatro planos de la práctica planteados por Carr (2002) presentan la necesidad de un enfoque complejo y multirreferencial, no para abarcar todo, sino para dar cuenta de la opacidad del objeto. Es esto último lo que lleva a afirmar que este es un análisis posible, pero no el único. Sin dudas una buena enseñanza debe involucrarse directamente con las particularidades

de sus estudiantes. Por esto, Souto (2000) insiste en que es necesario desde la perspectiva epistemológica de la complejidad abrir lo no manifiesto para incluir distintos tipos de significados: los que provienen del encubrimiento de la ideología, de las luchas, de los conflictos de poder, de lo político y los que provienen del mundo interno de los sujetos, de sus aspectos inconscientes. Estos aspectos los hemos podido percibir en las entrevistadas, quienes manifiestas en sus decires lo explícito y lo no explícito de un proceso que las subjetivó, mediante relaciones que establecieron con otros, pero también con ellas mismas.

Reflexiones finales

En el presente estudio sostuvimos como hipótesis que el proceso que llevó a la conformación de sus saberes y sus contribuciones al campo profesional a la carrera de Ciencias de la Educación en el ISP Nro.7 de Venado Tuerto en su primer período se dio en un contexto refundacional de su disciplina, y que tuvo una vinculación estrecha con la Universidad Nacional del Litoral y su base en la Escuela Normal del Paraná. Además, se consideró que el vínculo señalado en el párrafo tuvo efectos en las formas en que la carrera y sus egresados intervinieron en el ámbito local.

A lo largo de esta tesis hemos analizado el proceso de creación y consolidación de la carrera de ciencias de la educación en Venado Tuerto (Santa Fe), entre 1965 a 1975. La definición de sus saberes, las competencias, habilidades y prácticas que contribuyeron al campo profesional. La forma en la que se relacionó con las dimensiones sociales, políticas y económicas. La manera en que se entrelazaron contexto nacional, regional, local e institucional, con las ciencias de la educación en un instituto de formación docente.

Como señalamos en la introducción, esta indagación privilegió la mirada situada desde un plano provincial y local. De esta manera, un interesante número de testimonios, junto al análisis de documentos institucionales, posibilitaron indicar cómo fue la carrera de ciencias de la educación en los años tomados por este estudio. Las fuentes orales como las escritas, que hemos analizado, han sido “sometidas” a un trabajo de confrontación minuciosa, interpretadas en su contexto de producción. Representó un desafío para este trabajo tratar un periodo de historia reciente, ya que los procesos de construcción de conocimiento se encuentran mediados por el complejo fenómeno de la memoria que interviene en los relatos de quienes nos contaron sus experiencias pasadas. Este punto abona, sin dudas, a la construcción del proceso de conocimiento colectivo.

Las investigaciones sobre las ciencias de la educación son cuantiosas en relación a las Universidades, no así en los Institutos de profesorado no universitarios, en relación a estos últimos la provincia de Santa Fe tiene una larga trayectoria, ya que cuenta con la carrera en ellos desde 1964, ubicándose de esta manera como la segunda provincia que brinda esta formación en el circuito

superior no universitario, además del universitario, la primera había sido Buenos Aires con el instituto de profesorado Joaquín V. González.

Los trabajos sobre la carrera en las Universidades plantean que las Ciencias de la Educación se estructuraron a partir de carreras preexistentes, los viejos profesorados de pedagogía. En Venado Tuerto se crea en una institución particular, la Escuela Normal Nro. 6 “Rosa Turner de Estrugamou”. Este punto la asemeja a la carrera en una universidad puntual, la del Litoral, que había creado la facultad de ciencias educacionales y económicas en 1920, tomando como sede la escuela normal del Paraná. Generando de esta manera vínculos y tensiones entre las ciencias de la educación y el normalismo.

Algunos grupos veían a la primera como la oportunidad de dar fin a la hegemonía normalista en el campo político pedagógico local y de la zona, y otros seguían aferrados a la lógica del normal. Si bien, finalmente el especialista universitario se consolidó, la impronta fundacional es la que estamos presentando.

Lo que nos interesa de estas disputas es reconocer la influencia del normalismo en las ciencias de la educación de la región. Este punto resulta sumamente significativo si tenemos en cuenta que, además de nacer en la sede de una escuela normal, durante los primeros años de vida de la carrera en Venado Tuerto, eran varios los profesores que habían estudiado en Paraná. La provincia, en esta época, impartía la carrera en los dos circuitos de formación docente, el universitario en la Universidad Nacional del Litoral y el no Universitario en los Institutos Superiores que se crean en el año 1964 y 1965.

Es importante aclarar que estas vinculaciones, que hemos intentado señalar, entre la carrera de Ciencias de la Educación en Paraná y en Venado Tuerto, no son lineales ni mecánicas, ya que cada una de las dimensiones posee una lógica diferente, enmarcada en un ámbito local.

El ISP Nro. 7 en Venado Tuerto surge gracias al empuje de los sectores dirigentes locales, aunque era sin dudas parte de un proyecto provincial más amplio, que cuenta por esos años con un importante empuje económico al ser uno de los grandes polos industriales del país. Este contexto productivo favorable convive con una creciente demanda de educación superior, producto esto del crecimiento de la matrícula del nivel secundario. En el caso puntual de

los profesorado en Ciencias de la Educación el propósito era cubrir la formación docente que se impartía en la escuela media de la zona.

Las personas que cursaban en el profesorado venían de distintos lugares, además de ser de Venado Tuerto eran de Teodelina, Maggiolo, Elortondo, Santa Isabel, María Teresa, Colón (provincia de Buenos Aires) y Guatimozín (provincia de Córdoba). La cercanía con el instituto era lo que posibilitaba estudiar Ciencias de la Educación en una institución no universitaria, ya que las universidades en las que se ofrecía la carrera se encontraban a largas distancias.

En general, estos institutos ofrecieron, por sus horarios de funcionamiento, por su distribución geográfica y por las carreras que incluyeron, las posibilidades de estudio para un amplio número de jóvenes y adultos que, por diferentes razones no podían desplazarse a otra ciudades. Por otro lado, para muchas mujeres significó la posibilidad de extender sus estudios de maestras normales, ya sea porque no podían trasladarse a otros lugares, por decisiones o limitaciones familiares, o porque era una posibilidad de ampliar su formación pedagógica, adquirida en las escuelas normales.

El grupo de profesionales en ciencias de la educación formados en el ISP nro. 7 presenta una identidad particular, por un lado, por seguir vinculado a la institución “natural” de la formación pedagógica en el país, “la escuela normal”, adoptando algunos ritos normalistas, tales como, los horarios de entrada, salida, las clases, los actos escolares y la constante preocupación por “saber dar buenas clases”. Por otro lado, por carecer de espacios que permitan vincularse con la investigación. En el ámbito universitario se da una pedagogía más ligada a esta práctica, como hemos señalado. Sumado a esto vemos que las características y posibilidades del sistema educativo en la zona abonaron, en relación con brindar una lógica, rasgos y características específicas.

Antes de adentrarnos en estas particularidades, un punto que nos parece importante resaltar es que, la denominación con la que se inicia la carrera en Venado Tuerto refleja estar a la altura de los debates epistemológicos que se estaban llevando por entonces en este campo. Los mismos conllevaban cambios en la manera de entender la ciencia y en el camino elegido para abordar el problema de la educación, buscando basamentos en clave positivista y

relegando la influencia filosófica a la pedagogía, es esto lo que había llevado a la reestructuración en las Universidades, cambiando el nombre de Pedagogía por el de Ciencias de la Educación.

A pesar de lo señalado en el párrafo anterior, y contrariamente a como sería esperable, ya que el paradigma imperante era el positivismo, las asignaturas y textos ligados a la filosofía ocuparon un lugar relevante. Se puede corroborar este punto en la cantidad de filósofos clásicos que se estudiaban, además de manuales y diccionarios. Por otra parte, estos espacios eran considerados de los más importantes. Esta característica puede ser entendida como parte de los intersticios por donde se filtraban elementos que conferían al campo profesional una disciplina propia, no adaptada a los dictámenes del campo científico hegemónico. Aspecto este característico de las carreras en las grandes universidades, donde se impartía por entonces la carrera.

Hemos podido advertir que las lecturas y análisis realizados en el profesorado de Ciencias de la educación de Venado Tuerto eran los mismos que se estaban llevando en las grandes universidades del país, así conviven, junto a la filosofía, la influencia desarrollista, las bases del taylorismo para avanzar en una noción de psicología industrial, que auspiciaba el desarrollo de las ciencias psicológicas y sociales, que permitirían observar, analizar y experimentar la conducta humana. Posteriormente una creciente influencia de la psicotecnia y de autores críticos del sistema capitalista, es así como se leyeron libros de Marx y Freire.

La convulsionada situación política del país por esos años generó que estos últimos autores se tuvieran que leer de manera “cuidadosa”, ocultando los libros o algunas veces negando su existencia. Este punto da cuenta de las características que tenían algunos profesores, vinculados a prácticas políticas militantes, y comprometidos con la educación popular.

Es esta misma inestabilidad política, que hemos referido, la que llevó a que la carrera, durante los años estudiados sufriera numerosas interrupciones, así comienza en 1965 con continuidad en los años 1966 y 1967, aunque en el año 1968 no abre. Retoma sus actividades en 1969 y ya no más, siguen esas cohortes hasta terminar, y a partir de 1975 permanece en calidad de departamento de ciencias de la educación como soporte técnico-pedagógico de

las demás secciones y receptor asesor frente a problemas pedagógicos de los docentes.

En esta época la concepción imperante, afirmaba que la educación como insumo tenía el mismo carácter que cualquier tipo de inversión, es decir, un carácter económico. Esta lógica llevó pronto a la tercerización de la formación docente, el magisterio, que había pertenecido tradicionalmente a estas escuelas, y al nivel secundario, es llevada al nivel superior no universitario con tres años de duración.

Es una etapa que se denominó de perfeccionamiento, diversificación y se llevó a cabo en los Institutos de Educación Superior. Este punto significó un replanteo en quienes estaban estudiando ciencias de la educación en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto, ya que producía un cambio importante en su inserción laboral, las ciencias de la educación y el magisterio pasaban a pertenecer al mismo instituto y nivel educativo. Las medidas educativas intentaron atender este desajuste exigiendo a egresados/as en ciencias de la educación una capacitación extra para poder trabajar en los institutos. Las particularidades de la zona demostraron pronto que quienes estudiaron ciencias de la educación en el ISP nro. 7 se convertirán pronto en agentes autorizados para formar docentes sólo con el título de profesorado. Además, la falta de profesorados específicos en la zona, los/as convertía en quienes impartirán, legítimamente, materias humanísticas del nivel secundario y superior no universitario. A estas inserciones se agregan la demanda de trabajo en escuelas especiales, generando esto último que algunos egresados desarrollaran su carrera en este ámbito. Este punto marca una diferencia con las grandes urbes donde existían otros perfiles profesionales más específicos.

Tal como ya hemos mencionado, las características de las ciencias de la educación en la zona, nos llevan a pensar en la constitución específica de su campo, por un lado la falta de espacios y recursos para pensar y practicar una pedagogía desde la investigación, por otro lado, lo que generó la tercerización, los/as egresadas de ciencias de la educación pierden su principal objetivo, formar docentes en las escuelas secundarias de “las normales”, porque ahora estas carreras pertenecen al mismo nivel y al mismo instituto de formación.

También, podemos señalar que las características del contexto zonal, en donde no había profesados de disciplinas tales como filosofía, psicología, sociología (entre otras) hizo que quienes egresaran en ciencias de la educación fueran los agentes autorizados para ocuparse de las mismas, por otro lado, en la práctica que la formación docente de las normales pasara al nivel superior, tampoco fue un impedimento para quienes habían estudiado ciencias de la educación en los institutos superiores. El campo laboral para los/as egresadas en los primeros años fue fructífero, adquirieron un fuerte protagonismo en el sistema educativo de la zona, insertándose en el nivel secundario, superior y también en la educación especial.

El hecho de que los/as egresados fueran los agentes habilitados para dictar espacios curriculares como filosofía y psicología, hizo que el abordaje de estos espacios se pensara, desde el: “dar clases”, y no siempre como insumos para pensar la educación y sus problemáticas.

Podemos ver que la carrera se presenta como una gran oportunidad para ampliar estudios y formarse en humanidades. Que otorgó legitimidad de un determinado cuerpo de saberes respecto de otros y consagró a los/as egresados/as como los legítimos para la enseñanza de esos saberes. Con relación a lo anterior, podemos afirmar que, en Venado Tuerto y la zona, la presencia de la filosofía, en la carrera estudiada, no sólo proporcionaba un análisis de la educación que tenía que ver con antiguas concepciones pedagógicas, sino que significó para los/as graduadas las posibilidades de dictar la materia en escuelas secundarias y en el nivel superior, considerando a estos agentes como los legítimamente autorizados para hacerlo, por su formación

De esta manera la relación con un contexto específico, fueron definiendo la relación de las ciencias de la educación con el resto del sistema educativo en la zona, y fueron configurando su identidad y campo profesional .

Bibliografía

- Abundiz, S. (2007) Elementos en la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En Rodríguez T. Representaciones Sociales: Teoría e Investigaciones. Ed. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara, México.
- Achilli, E. (2000) Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde.
- Agaben, G (2011) ¿Qué es un dispositivo? Revista sociológica, año 26, n°72, pp 249-264.
- Alasino, N. (2011) Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. Revista Iberoamericana de Educación. Número 56/4.
- Ardoino, J. (2005) Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras –UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Aronson, P. (2005) La "Teoría del Capital Humano" revisitada. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf
- Aveiro, M. (2006) La Irrupción de la Pedagogía de la Liberación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2014) La Universidad Inconclusa. De la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza (1973 –1974). Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo-EDIUNC.
- (2017) La constitución del campo o subcampo de la pedagogía universitaria en la Argentina, Revista IRICE, No. 32, p. 13-35.
- Ascolani, A. (2001). “La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)”, Anuario de Historia de la Educación, n.33, pp. 113 – 137.
- Bandieri, S. (2001). “La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada”. En Fernández, S. y Dalla Corte, G. Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos. Rosario: UNR Editora, pp. 91-117.
- Bardín L (1986). Análisis de Contenido. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2002). La hermenéutica y las ciencias sociales. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bertozzi, M.H. (2020). Linaje francés en la pampa. Alejandro F. Estrugamou: 1855-1937. Rosario: Ciudad Gótica
- Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar, Buenos Aires: Troquel.

- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (2000) "El interés del sociólogo". en: Cosas dichas. Barcelona: Gidesa.
- Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa en Argentina. FLACSO. Grupo Editorial.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1995) Quiénes enseñan hoy en la Argentina, en: G. Tiramonti, C. Braslavsky y D. Filmus, comps., Las Transformaciones de la Educación en Diez Años de Democracia, Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma S.A., 1995.al Latinoamericano
- Brunner, J. (1990) Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Chile: Fondo de cultura económica.
- Buchbinder, P. (2010) Historia de las universidades argentinas, Buenos Aires: Sudamericana.
- Cabello Martínez, M.^a J. (2002) Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos. Intermilenio.KL
- Candau, J. (2002) Antropología de la memoria. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carlino, F. (1993) Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA", Revista del IICE, N.º 3, dic. p. 48-58.
- Cappellacci, I. Wischnevsky, J. (2011) Las Ciencias de la Educación en la UBA: La perspectiva de sus actores. Archivos de Ciencias de la Educación, 5 (5): 49-56. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5427/pr.5427.pdf
- Carrizo, B. y Giménez J.C (coord.) (2011) Auroras en Provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009). Santa Fe: María Muratore.
- Clandinin, D. J., and Connelly, F. M. (2000) Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research, San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, Burton (1962). Educating the Expert Society, Chandler.San Francisco.
- Coria, A. (2015). Tejer un Destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Da Silva Catela, L. (2003) Apagón en el ingenio, escrache en el Museo. Tensiones y disputas entre memorias locales y memorias oficiales en torno a un episodio de represión de 1976. En Elizabeth Jelin (Comp.), Luchas locales, comunidades e identidades. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2007) Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina. En Franco, M. y Levín, F. (comps.). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós
- Dabat, R. (1999) Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- 1995) La formación docente en cuestión: Pedagogía y política. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (1997) El currículum de formación del magisterio en Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Luca, R (2006), "La reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia", en Razón y Revolución, núm. 15, pp. 165-182
- De Luca, R. y Southwel, M. (2009), "Descentralización política y formación docente, el CONADE como intervención política", Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, año IV, núm. 3, pp. 375-394.
- De Marco, C. (2018). Colonización agrícola en el periurbano bonaerense. Políticas, familias y memorias (1950-1980). Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Quilmes.
- Di Tella, T. (2001) Historia del progresismo en la Argentina. Buenos Aires: Troquel.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Donaire, R. (2012) Los docentes en el siglo XXI. ¿empobrecidos o proletariados? Buenos Aires: Siglo XXI.
- Escolano Benito, A. (1994): "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores" en Revista de Ciencias de la Educación N.º 157 (enero-marzo), pp. 55-70. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación
- Fanelli, A.M y Balán, J. (1994) Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas. Buenos Aires.
- Favaro, O. y Bucciarelli. (2002). "Historia nacional – historia provincial. Un falso dilema", Clio & asociados: La historia enseñada, N.º. 6, pp. 7-21.
- Fayó, I. (2007). La institucionalización de la intervención de las Fuerzas Armadas argentinas en política interna. La ley 13234: inauguración de una nueva modalidad represiva, 1958-1961. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Filmus, D. (2000) Política Educacional. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fraser, R. (1990) "La formación de un entrevistador", en: Historia y fuente oral, núm.3. Barcelona, "Esas guerras..." pp. 129 -150.
- Foucault, M. (1969) L'Archéologie du savoir. Paris: Gallimard.
- (1994) Dits et écrits, Gallimard, Paris, 1994, vol. IV, pp. 578-584.
- (2005). Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gadotti, M y Torres, C.A. (Comp.) (1993) Educación popular, crisis y perspectivas. Buenos Aires: cinco.
- Gadotti, M., Gómez, M y Freire, L (Comp.) (2003). Lecciones de Paulo Freire, Cruzando Fronteras: experiencias que se completan.
- Gambini, H. (2008) Historia del Peronismo III - (1956-1983). La violencia. Buenos Aires: Stockcero.
- García, N. (2017) La educación clandestina, espiar, colaborar y depurar. Rosario: Prohistoria.
- Geertz, C. (1990) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- (1994) Conocimiento local. Ensayo sobre interpretación de la cultura. Barcelona: Paidós.
- Giorgi, G. (2014). "En los pliegues de la planificación del onganiato: el comunitarismo como política estatal (1966-1970)", Anuario EHS: Instituto de Estudios Histórico-sociales, n. 29, pp. 159-175.
- Girbal et al. (2001). Estado, sociedad y economía en la argentina (1930-1997) Buenos aires: Universidad Nacional de Quilmes
- Golbert, L. (2010). "Capítulo V: Conflictividad política y ampliación de los derechos sociales para los trabajadores (1955-1976)". En: De la sociedad de beneficencia a los derechos sociales, CABA: Secretaría de Seguridad Social. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
- Gómez García, M. (1994). Proyecto docente para la cátedra de Historia de la Educación Moderna y contemporánea, documento inédito, Sevilla.
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y Tendencias actuales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)
- Halbwachs, M. (1968). La mémoire collective, traducción de un fragmento del capítulo II, Revista Reis, 69/95, pp. 209-219
- (2004) (1925). Los cuadros sociales de la memoria. Barcelona. Anthropos Editorial.
- Healey, M. (2014). "El interior en disputa: proyectos de desarrollo y movimientos de protesta en las regiones extrapampeanas". En: JAMES, D. (Dir.) Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976), Nueva Historia Argentina, T. IX. Sudamericana: Buenos Aires.
- Huffschmid, A, (2010). ¿De quién es la memoria? Tensiones, preguntas, conflictos. Notas de un diálogo. En Birle. P, Carnovale. V. Gryglewski. E. y Schindel. E (Eds.) Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires. Buenos Aires: Editorial Buenos libros.
- Hunter, Ian (1998) Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Ibarra, A. (2007) "Entre la historia y la memoria. Memoria colectiva, identidad y experiencia: Discusiones recientes" en Maya Aguiluz Ibarguen y Gilda Waldman

M.(coords) Memorias (in) c3agnitas: contiendas en la historia, M3xico, UNAM/Centro de Investigaciones Intredisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Colecci3n Debate y Reflexi3n)

-Jelin, E. (Comp.), Luchas locales, comunidades e identidades. Madrid y Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

----- (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

----- (2007) Etnograf3a de los archivos de la represi3n en la Argentina. En Franco, M. y Lev3n, F. (comps.). Historia reciente. Perspectivas y desaf3os para un campo en construcci3n. Buenos Aires: Paid3s.

- G3mez, S. (2018). Sobre la trayectoria pol3tica, cultural e intelectual en los a3os 60 y 70 de un cientista de la educaci3n. Entrevista a Juan Carlos Tedesco, Revista del Instituto de Ciencias de la Educaci3n, 43, 75-86

-Jodelet D. (2008) El movimiento de retorno del sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.html.

-Jodelet, D. (1986) Las representaciones sociales: fen3menos, conceptos y teor3a. <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet>.

-Kaufmann, C.; Doval, D. (1997). Una pedagog3a de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983). Santa Fe: Serie cuadernos de Investigaci3n-fce-uner.

-Kaufmann, C. (coord.) (2012). Textos escolares, dictaduras y despu3s. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, Espa3a e Italia. Buenos Aires: Prometeo.

-Krotsch, P. (1997b): "El gobierno de la Educaci3n Superior: an3lisis de coyuntura", en: Afranio Mendes Catani (ed.), Novas Perspectivas nas Pol3ticas de Educacao Superior no Limiar do S3culo XXI, Sao Paulo: Editora Autores Associados.

-Krotsch, P., y Suasn3bar, C. (2002). Los estudios sobre la Educaci3n Superior: una reflexi3n en torno a la existencia y posibilidades de construcci3n de un campo. Pensamiento Universitario, 10(10), 1-19.

-Mardones, J. M. (1991). Filosof3a de las Ciencias Humanas y Sociales, Barcelona: Editorial Antrophos,

-Mart3nez Paz, F. (1986). El sistema educativo nacional. C3rdoba: Editorial Universidad Nacional de C3rdoba.

-Mendonça, M. La creaci3n de nuevas universidades nacionales en la d3cada de los a3os setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura pol3tica nacional (1966-1973). Conicet Digital.

-Miranda, M. y Vallejo, G. (2004) Hacia la perfecci3n humana: Raza y evoluci3n en el pensamiento de Carlos Octavio Bunge. Buenos Aires: Universidad de Georgia

-Mollis, M. (1996). "El uso de la comparaci3n en la Historia de la Educaci3n". En Cucuzza, H. (comp.). Historia de la Educaci3n en debate. Buenos Aires: Editorial Mi3o y D3vila.

- (2003) (comp.). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: Editorial Clacso.
- (2006) (Investigadora responsable). La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Nóvoa, A. (1997) "Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation".
- Olmedo, M. (2007) Pedagogía y Ciencias de la Educación: estudio comparativo, de Mariana Olmedo Coscarelli María Raquel, Dapino María Archivos de Ciencias de la Educación, 2007 1(1). ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Ossanna, E. A. Ascolani, M. Moscatelli, A. Pérez (1997). Una aproximación de la educación en Santa Fe desde 1945 a 1933. En: Puiggrós, A. (1997) La Educación en las provincias (1945 a 1985). Tomo VII. Buenos Aires: Editorial, Galerna.
- Patton, M. (1990) Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage Publications
- Pineau, P. (1991) Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968) CEAL. (1997) De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional en Cucuzza Héctor Rubén. Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lujan. Editorial Los libros del Riel.
- (1998) El peronismo y la Universidad Obrera Nacional. En Cucuzza, Héctor Rubén: Estrategias político-educativas populistas en América Latina durante la primera mitad del siglo XX: Perón/Cárdenas/Vargas. Universidad Nacional de Lujan.
- (junio 2016) Historia de la Educación Pública. La Escuela Normal hoy. En «Encuentro Académico Pedagógico» enmarcado en los festejos por los 145º años de la creación de la Escuela Normal «José María Torres». Disertaron la Decana de la FHAyCS Mg. María del Rosario Badano, el Dr. En Educación Pablo Pineau y el Dr. Carlos Skliar.
- Pinkasz, D. (1992) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Buenos Aires: Editorial, Miño y Dávila Ed./FLACSO.
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La Plata, Buenos Aires: Editorial Al margen.
- Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. (2012): "La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores", en: Revista

Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. ISSN: 1657- 107X. Aceptado para su publicación.

-Puigrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Editorial Galerna.

-Rapoport, M. (2007) Mitos, etapas y crisis en la economía argentina. Nación - Región - Provincia en Argentina. N°1.

----- (2013). Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003). Buenos Aires: Emecé.

-Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. Revista EAN, 82, pp.179-200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

-Rodríguez, L. (2011b). La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981). Estudios, (25), 141-157. P.152.

------(2013). Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973-1976). Historia de la Educación - Anuario, 14(2). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/-scielo.php?script=sci_arttext-&pid=S2313-92772013000200006&lng=es&tlng=en

-Romero J. L (1994) Breve Historia Contemporánea de la Argentina. (Colección Popular, number 505.) Buenos Aires and San Diego: Fondo de Cultura Económica

..... (2008) "Breve Historia de La Educación Argentina. Buenos Aires: Editorial Tierra Firme.

-Roig, A. A. (1967). Algunas consideraciones sobre Pedagogía Universitaria. Conferencia, Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

------(2006). Los Krausistas argentinos (ed. corr. y aum.). Buenos Aires: El Andariego.

-Scavino, D. (1999) La filosofía actual. Pensar sin certezas. Buenos Aires: Paidós.

-Sola, P (1980) "Nuevas corrientes en Historia de la Educación", cuadernos de Pedagogía No. 65.

-Suárez, Daniel H. (1993) "Formación docente y prácticas escolares. Notas críticas para el estudio de una compleja relación", en: Revista del IICE, N°2, Año II, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)/Miño y Dávila Ed., Buenos Aires.

-Suasnábar, C. (2004) Universidad e Intelectuales. Educación M-y Política en la Argentina (1955-1976). Buenos Aires: Flacso – Manantial.

----- (2014). Tradición e internacionalidad: Archivos de Ciencias de la Educación (3ra. Época) y el pensamiento educacional en los años sesenta. Archivos de Ciencias de la Educación, 8 (8):1-23 (Artículo)

Suasnábar, C., y Palamidessi, M (2006) El campo de producción de El campo de producción de conocimientos en educación en los conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa la investigación educativa. Historia de la educación. Anuario, Ciudad autónoma de Buenos Aires, 7, dic. 2006. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231392772006000100002. Fecha de acceso: 1 de sep. 2019.

- Southwell, M. (2003) Psicología experimental y Ciencias de la Educación. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

-..... (2014). Cien años de Ciencias de la Educación: Entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. Archivos de Ciencias de la Educación, 8 (8), 1-32. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6591/pr.6591.pdf. Fecha de acceso 1 de jun. 2017

-Southwell, M y De Luca, R. (2008). "La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía". En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, p. 37-53-89

-Tcach, C; (1991). Sabattinismo y Peronismo. Buenos Aires: Sudamericana.

----- (2012). De La Revolución Libertadora Al Cordobazo. Córdoba el rostro anticipado del país. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Terán, O. (2008) Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Toribio, D. (2010). "La expansión de la Educación Superior en contextos de crisis políticas y sociales", en Toribio, D. (2010) (compilador). La universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas. Ediciones de la UNLa, Remedios de Escalada, Lanús, Provincia de Buenos Aires.

-Valles, M (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

-Villa, A. I. (2011) Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional. Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Año 5, No. 5, pp. 13 - 16. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv05n05a02/4020>. Fecha de acceso 30 de may. 2017.

- Vicente, M.E. (2015) La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: Un análisis desde la relación entre educación y trabajo. Cuadernos de Historia de la Educaciónv 14, nº 2, (UNLP) Disponible en:

http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/9436/CONICET_Digital_Nro.10565.pdf?sequence=1&isAllowed=y

------(2016) Ciencias de la Educación: Nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. Núcleo Básico de la revista Científicas argentinas (Caicyt- Conicet) N° 27. Santiago del Estero, Argentina, 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n27/n27a10.pdf>.

-Viñao, A. (2005). "La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos", *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, vol. 12, pp. 19-33.

-Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 8(16), 55-68

-Yanes-Cabrera, C. (2010). "El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia", en J. Ruiz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 63-90

-Welti, E (2003). Continuidades y discontinuidades en el curriculum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios implementados en las instituciones públicas de la provincia de Santa Fe entre 1968 y 1998. Universidad Nacional de Entre Ríos Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis de Maestría en Educación.

Entrevistas

- Gloria Pereyra, docente jubilada, residente en Venado Tuerto, comunicación personal, 15 de agosto de 2018

-Margarita Bernasconi, docente jubilada, residente en Venado Tuerto, comunicación personal, 15 de septiembre de 2018

-Olga Barra, docente jubilada, residente en Teodelina, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019

- Blanca Parfait, docente jubilada, residente en Buenos Aires, comunicación vía correo electrónico, 17 de julio de 2020

- Margarita Bernasconi, docente jubilada, residente en Venado Tuerto, comunicación personal, 18 de octubre de 2020

- Olga Barra, docente jubilada, residente en Teodelina comunicación personal, 19 de septiembre de 2020

-Graciela Sancho, docente jubilada, residente en Venado Tuerto, comunicación telefónica, 18 de diciembre de 2020

-Ana Mondino, docente jubilada, residente en Venado Tuerto, comunicación personal, 10 de enero de 2021

-María Celia Inda, docente jubilada, residente en Rufino, comunicación telefónica, 3 de febrero de 2021

Fuentes consultadas:

Libro del Instituto Superior de Profesorado nro. 7, 1968

Libro del Instituto Superior de Profesorado nro. 7, 1969

Libro del Instituto Superior de Profesorado nro. 7, 1970

Libro del Instituto Superior de Profesorado nro. 7, 1971

Libro del Instituto Superior de Profesorado nro. 7, 1972

Certificado analítico, 1973