

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación durante la normalización de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1983 y 1986 .

Garatte, Luciana.

Cita:

Garatte, Luciana (2008). *Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación durante la normalización de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1983 y 1986. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/681>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/pTa>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación durante la normalización de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1983 y 1986

Luciana Garatte
UNLP/UNQ/CONICET
lgaratte@ciudad.com.ar

Introducción

La “modernización” de la formación académica constituyó uno de los ejes centrales de la política de “normalización universitaria” impulsada por el gobierno nacional a partir de diciembre de 1983¹. Este lineamiento adquirió singulares matices en cada una de las universidades y unidades académicas del país en las que se implementaron reformas curriculares. Sin embargo, es posible pensar que esas circunstancias suscitaron discusiones profundas acerca del proyecto académico vigente hasta ese momento. En esta ponencia exploraremos las expresiones que ese proceso tuvo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con especial referencia al Departamento de Ciencias de la Educación (DCE).

Sostendremos, a modo de hipótesis, que los conflictos que se produjeron en ese escenario fueron motivados por el interés de distintos grupos por liderar el proyecto académico de la carrera y legitimarse, desde esa posición dominante, en el marco de un proceso institucional que habilitaba su reincorporación a la universidad y, por lo tanto, también a su dinámica política. A su vez, entendemos que esas tensiones pueden interpretarse a partir del análisis de la configuración social de los grupos que disputaron posiciones de poder en ese momento. La reconstrucción histórica de las relaciones sociales, los vínculos profesionales, académicos, partidarios y personales entre los actores intervinientes, constituye una variable clave para comprender sus perspectivas y la resolución final que tuvo el problema de la formación de los “pedagogos” con la aprobación del nuevo Plan de Estudios.

Esta instancia de la investigación se fundamenta comprendiendo un corpus de fuentes empíricas constituido por las resoluciones de la FaHCE referidas al DCE entre 1983 y 1986, datos resultantes del relevamiento del Archivo de legajos de profesores de la misma institución, anteproyectos de planes de estudios, documentos curriculares y testimonios de actores que

¹ Cabe recordar que, formalmente, los cambios en el sistema universitario se iniciaron con la intervención de las universidades nacionales a través del decreto 154/83, que establecía los procedimientos básicos para la organización de las estructuras de gobierno, en función de los principios reformistas de autonomía y co-gobierno.

participaron directamente del proceso de reforma curricular y de la gestión académica e institucional de la institución.

Desde la perspectiva asumida en este trabajo, sostenemos la importancia de profundizar a nivel micro social el conocimiento de los grupos académicos, sus trayectorias académicas, ámbitos de sociabilidad, relaciones sociales y proyectos curriculares². Reconocemos que las acciones de esos actores no pueden ser explicadas con referencia a un contexto general, unificado y homogéneo de nivel macro político que estaría dado, en este caso, por los lineamientos normativos y programáticos derivados de la política educativa que se definen a nivel central para las universidades nacionales en cada período histórico. Por el contrario, consideramos que esos actores se inscriben y participan en múltiples contextos encajados en los que se desarrollan y despliegan experiencias y representaciones, en ocasiones contradictorias o ambiguas, por medio de las cuáles construyen el mundo y sus acciones. La pesquisa se orienta a reconstruir esa pluralidad de contextos en los que cada individuo participa, de manera próxima o distante pero que son necesarios para comprender los comportamientos observados en el trabajo de campo o los escenarios sociales documentados a partir del trabajo de archivo.

Esta presentación consta de tres apartados. En el primero, se presentan los lineamientos de política académica que se elaboraron en el contexto de la normalización universitaria específicamente referidos a la redefinición de la formación de grado y los sentidos que sobre ellos produjeron actores comprometidos con el gobierno universitario. En un segundo momento, se describen los anteproyectos que se elaboraron en el DCE, las condiciones sociales de su producción y presentación y se caracteriza el proceso de reformulación curricular y posterior aprobación del Plan de Estudios. Finalmente, se proponen algunas conclusiones provisionarias que recogen los aspectos salientes del análisis realizado.

Cabe señalar que el proceso de normalización de las universidades nacionales argentinas en el período 1983-1986 constituye un problema y objeto de análisis todavía incipiente en la producción del campo de las ciencias sociales de la Argentina. En este sentido, el presente trabajo pretende sumarse a los debates acerca de la historia de las universidades que se vienen desarrollando desde hace un par de años en diversos foros académicos. Esas producciones ponen en evidencia la necesidad de profundizar las investigaciones ancladas en

² Al respecto, nuestro trabajo reconoce como antecedentes las pesquisas desarrolladas por historiadores y antropólogos sociales preocupados por el estudio de las perspectivas y experiencias sobre la política y usos cotidianos de determinados actores y grupos sociales (Guber, 2001; Revel, 2005; Soprano, 2008)

escenarios particulares, pero que pretenden contribuir a la construcción de marcos de interpretación social y política de estos procesos a escala nacional y regional.

La regulación del currículum en tiempos de normalización

La modificación de los planes de estudios constituyó una de las líneas de trabajo que el equipo de gobierno de la FaHCE impulsó en los primeros meses de su gestión. Las disposiciones elaboradas en esta materia partían de un diagnóstico crítico del proyecto académico instaurado durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (PRN). Señalaban la “modificación arbitraria” de los planes de estudio de las distintas carreras de esa Unidad Académica que había traído como consecuencias un “paupérrimo nivel académico”, no menor que la “inepcia de los gobernantes” que con un “sentido antinacional” habían dejado “profundas huellas en la organización de los estudios”. Desde la visión de María Celia Agudo de Corsico, la universidad venía sufriendo un proceso de reducción en el nivel de exigencia académica y la formación de recursos acarreaba décadas de empobrecimiento³. La referencia a Córscico nos obliga a situarla en el ámbito institucional de la FaHCE y de la UNLP, en particular, por tratarse de una docente del DCE que se desempeñó como Secretaria de Asuntos Académicos de esa última institución durante el primer año de la normalización. Córscico había discontinuado su actividad docente en marzo de 1976. En aquel momento, se exilió a Estados Unidos, donde se desempeñó en la Universidad de Minnesota; en 1983 fue contratada como experta de la UNESCO, en Ecuador. Fue reincorporada a la planta docente del DCE el trece de febrero de 1984 y desde ese momento retomó sus actividades de docencia e investigación en su área de especialización, a saber, la psicología educacional.

Volviendo al análisis de la normativa, podemos señalar que los fundamentos de esas regulaciones también apelaban a los perjuicios que la política formativa de la Dictadura había ocasionado sobre las “justas aspiraciones de la juventud”. Por otra parte, se indicaba que la actualización de los planes de estudios constituía un requerimiento impostergable para el proceso de normalización que debía continuar con la realización de concursos, la constitución de los claustros y la elección democrática de las autoridades universitarias.

En ese marco, las autoridades de la Facultad resolvieron conformar en cada uno de los Departamentos Docentes comisiones con una adecuada representación estudiantil, que tendrían como propósito estudiar los planes de estudios de las carreras respectivas, en un plazo de 90 días, con arreglo a las siguientes pautas generales: a) evitar la proliferación excesiva de

³ Entrevista a Celia Agudo de Córscico, en La Plata el 24 de agosto de 2006. Córscico actualmente es Guardasellos de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Emérita por la FaHCE.

materias y el alargamiento injustificado de los planes, b) definir el plan de estudios de cada carrera en función de la representación de un cierto número de áreas o bloques de materias, claramente definidos como constitutivos de dicha carrera, c) estudiar en forma especial el primer año de cada carrera, a fin de que fuera un período de iniciación en los estudios elegidos por el estudiante, d) compatibilizar las posibilidades que ofrecía el sistema anual y el sistema cuatrimestral de cursos, a fin de reducir el número de asignaturas y ofrecer posibilidades de flexibilización, e) incorporar un número razonable de cursos de seminario, f) incorporar la noción de optatividad, reconociendo al alumno universitario en su condición de ciudadano adulto y el derecho a participar en decisiones trascendentales sobre su futuro, g) abrir los planes de estudios a las posibilidades de la interdisciplinariedad en el campo de las humanidades, h) considerar la obtención de títulos intermedios, siempre que aseguraran salidas laborales⁴.

Las pautas anteriores y los testimonios de actores que participaron directamente de los procesos de reforma curricular nos permiten destacar que existía una voluntad explícita de “modernizar” las carreras de grado de la Facultad, según parámetros que eran presentados como “superadores” de los “modelos curriculares tradicionales”. Entre ellos, se señalaba la necesidad de adecuar las carreras a una duración total de cuatro años que permitiera acortar el tiempo que se destinaba al nivel de grado, la estructuración del currículum en áreas o años, la organización cuatrimestral de los cursos, la incorporación de la optatividad. Estos criterios se orientaban a dinamizar la formación básica y propender a la continuidad de los estudios en el nivel de posgrado. Se trataba de un conjunto de pautas “bastante estrictas” que, según el testimonio de Blanca Sylvia Pena, alias “Mora”, habían sido consensuadas entre los directores de cada departamento⁵. Recordemos que Pena había sido designada como vicedecana de la FaHCE en diciembre de 1983. En ese momento, se reincorporó a sus actividades de docencia e investigación en el equipo liderado por “Chela” Córscico. Al igual que la anterior, había discontinuado su inserción académica en 1976. Su regreso a la universidad y el protagonismo que asumió en el gobierno universitario no pueden comprenderse sin considerar, además de sus vínculos académicos, la trama de relaciones sociales y políticas de las que participaba por su específica inserción como militante del partido político gobernante: la Unión Cívica Radical (Garatte, 2007).

La orientación general de las reformas reconocía la impronta de ciertos parámetros internacionales de diseño curricular, fundamentalmente los elaborados en algunas universidades de Europa, EEUU y de América Latina de las que procedían algunos académicos

⁴Res. 139/84.

⁵Entrevista N°1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata 28 de Agosto de 2006.

locales que se habían especializado en esas instituciones⁶. Según el testimonio de María del Carmen Malbrán, de las universidades norteamericanas tomaron como referencia el sistema de créditos que se incorporó en el plan de estudios de la Universidad de Buenos Aires, cuya reformulación se llevó a cabo durante la gestión de Gilda L. de Romero Brest en 1985. De España, recibieron opiniones de César Coll, un reconocido académico en el área de la psicología educativa. De las universidades latinoamericanas, destacó los documentos aportados por Dora Antinori desde la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM⁷. María del Carmen Malbrán, al igual que Pena, integraba el grupo académico liderado por “Chela” Córscico, con quien se había iniciado en la docencia y la investigación en el período previo al PRN. Al igual que sus colegas, había discontinuado su inserción académica en 1976 para retomarla con su reincorporación en 1983. Su protagonismo en la reforma curricular se explica a partir del rol que ocupó como Jefe del DCE desde octubre de 1984. Malbrán a su vez, era miembro de una de las comisiones asesoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que evaluaban la presentación de proyectos para la obtención de becas de formación doctoral. Esa inserción facilitó la realización de consultas a docentes destacados en distintas especialidades que pertenecieran a ese organismo.

Las comisiones curriculares trabajaron sobre ese esquema. Desde el punto de vista de quienes coordinaban el desarrollo de las reformas curriculares, esas comisiones tenían libertad para diseñar los planes, a la vez que procuraban que las propuestas resultantes recibieran evaluaciones del más alto nivel. También intentaban que se ampliara la participación y se favoreciera la implicación de actores que no habían estado compenetrados con la gestión institucional⁸.

Hasta ese momento, las carreras de la Facultad ofrecerían los títulos de profesor o licenciado. De la revisión de los planes de estudios vigentes, surgió el problema de la existencia de distintos requisitos para cumplimentar la formación pedagógica en cada uno de los profesorados. De ese diagnóstico, surgió la demanda al DCE para que se estableciera un criterio para diseñar la formación pedagógica de todas las carreras que expedían títulos docentes. Desde la perspectiva de los actores intervinientes en el diseño curricular de la

⁶ Entre ellos, Mora Pena destacó el rol que jugó Elsa Salomoni, quien se desempeñaba como Secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad Entrevista N°1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata 28 de Agosto de 2006.

⁷ Cabe recordar que Antinori había sido docente de la UNLP hasta su exilio luego del asesinato de quien era su esposo, Guillermo Savloff, por agentes de la triple A en enero de 1976. Entrevista N°2 a María del Carmen Malbrán, en La Plata, el 13 de diciembre de 2007

⁸ Entrevista N°1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata 28 de Agosto de 2006. Según la resolución 334/84, la representación de los claustros en las Comisiones de Enseñanza y Reglamento de cada Departamento Docente, así como también en las Comisiones de Planes de Estudios, institutos y doctorado se modificarían a partir de junio de 1984, incorporando a los graduados, según la siguiente distribución: 50% de representantes del claustro docente, un 25 de estudiantes y un 25 de graduados

Facultad, existía un “sentimiento” de que la formación pedagógica se debía resolver con pocas materias, “cuantas menos fueran, mejor”⁹. Esa percepción, en algunos casos, iba de la mano de cierta debilidad disciplinar del propio DCE frente al resto de las carreras, ante las cuáles los grupos académicos de Ciencias de la Educación debían “justificar” el valor y la utilidad de los saberes específicos de la formación pedagógica¹⁰.

Desde el Departamento, se diseñó una estrategia para cumplir con este doble requisito: dar cuenta de las pautas y normativas vigentes a la vez que ofertar un tramo acotado en cantidad de materias de formación pedagógica que cubriera áreas básicas en la formación docente. Se propuso un “bloque” de tres asignaturas pedagógicas básicas – Teoría de la Educación, Fundamentos psicológicos de la educación y Diseño y planeamiento del currículum - y una práctica de la enseñanza del contenido específico de cada profesorado. Si bien la propuesta resultó aprobada, encontró resistencia por parte de los departamentos “más tradicionales” de la Facultad quienes se opusieron deliberadamente a compartir el espacio de las prácticas de enseñanza con especialistas de Ciencias de la Educación, como había sido formulado en la versión original¹¹. Existió un anteproyecto alternativo (Silber, 1984) diseñado durante la gestión de la primera Jefe del DCE, Julia Silber. Esa propuesta incluía un “mínimo” de seis asignaturas pedagógicas que deberían cursar los estudiantes de los profesorados de la Facultad para acceder al título docente. Julia Marta Silber pertenecía al grupo académico que había liderado Ricardo Nassif desde la creación de la Carrera de Ciencias de la Educación en 1959. La trayectoria académica de Silber en docencia e investigación estuvo ligada al área de la Pedagogía y a la figura de Nassif hasta la exoneración de ambos en 1974. Como vimos en otro trabajo (Garatte2007), la trama de relaciones sociales de las que participó Silber determinaron su posicionamiento en la gestión institucional y su posterior alejamiento de la actividad académica en 1986¹².

En la dimensión del desarrollo práctico del currículum, el equipo de gobierno de la FaHCE estableció líneas generales para la presentación de programas de estudio de las distintas asignaturas, atendiendo a criterios de flexibilidad curricular, tarea encomendada a los profesores titulares y adjuntos a cargo de cada cátedra¹³. Asimismo, se dispuso la creación de una comisión destinada a la organización de los horarios de clases y distribución de las aulas,

⁹ Entrevista N°2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

¹⁰ Entrevista a Guillermo Banzato, La Plata, 3 de septiembre de 2007. Banzato fue presidente del Centro de Estudiantes de la FaHCE durante la normalización conducido por la agrupación Franja Morada, vinculada orgánicamente a la Unión Cívica Radical.

¹¹ Entrevista N°2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

¹² En 1994 Silber se reincorporó a la planta de profesores de la FaHCE luego de acceder por concurso al cargo de profesora titular de Pedagogía Sistemática.

¹³ Res. 144/84.

en virtud del significativo aumento de matrícula del ciclo lectivo de 1984¹⁴. También reinstauraron los trabajos prácticos obligatorios para alumnos que cursaban Introducción a la Filosofía, a la Historia y a la Literatura de las respectivas carreras. A los fines de cubrir los requerimientos de cargos necesarios para dar una respuesta a la masividad de esos cursos, se recomendó la utilización de los servicios del personal docente auxiliar ad honorem y de ayudantes alumnos ad honorem, debidamente seleccionados¹⁵.

Los datos presentados en este apartado ponen en evidencia las características que asumió la modernización de la formación de grado en la FaHCE de la UNLP. Por un lado, es evidente el carácter intervencionista de la gestión en lo relativo a la regulación del proceso de reformulación de los planes de estudios. Esa intencionalidad, a nuestro juicio, se expone no sólo en la cantidad y calidad de las normas elaboradas para orientar la tarea de las comisiones curriculares, sino también en el esfuerzo por monitorear el curso de las reformas y procurar su adecuación a pautas y parámetros vigentes tanto en el nivel de la administración del sistema educativo como en relación a modelos formativos ideados en otras universidades del mundo. Entendemos que es pertinente destacar que las consultas a especialistas externos se realizaron en virtud de las relaciones profesionales y personalizadas que los actores locales mantenían con reconocidos académicos de otras instituciones del país y del exterior. El grupo académico del área de psicología educacional conducido por “Chela” Córscico participaba de una trama de vinculaciones académicas con el grupo homónimo liderado por Gilda L. de Romero Brest en la UBA. Tanto Gilda como Celia integraban una red que las contactaba con universidades extranjeras europeas y norteamericanas a partir de sus circuitos formativos y profesionales que les facilitaban no sólo la posibilidad de establecer consultas a expertos, como en el caso de las realizadas durante las reformas curriculares, sino también gestionar la inserción de los miembros de sus respectivos grupos en programas de posgrado¹⁶. Sin embargo, la disponibilidad de orientaciones y juicios externos no alcanzaba para resolver la cantidad de problemas que el equipo de gobierno de la Facultad debía enfrentar.

Sin pretender una enumeración exhaustiva destacamos algunos de los más significativos. Por un lado, se verificaban tensiones derivadas de la atención de una demanda

¹⁴ Res. 174/84. Cabe recordar que en el caso de la FaHCE se produjo un crecimiento exponencial de la matrícula. Esta afirmación se desprende de la comparación del promedio de alumnos que ingresaron en el período 1977-1983 -quinientos dieciocho (518)- con los que lo hicieron durante la normalización, entre 1984 y 1986 -dos mil cuarenta (2040), es decir casi un 400% más. (Elaboración propia sobre datos relevados en Pessacq y otros, 1987:24).

¹⁵ Res. 196/84.

¹⁶ Entrevista N°1 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 6 de diciembre de 2007.

creciente por educación superior que presionaba para ingresar a las carreras de grado¹⁷. Por otro lado, la regularización de la planta de profesores desencadenaba profundas confrontaciones suscitadas por las dificultades y contradicciones resultantes de la implementación de los lineamientos de política académica de la “normalización”. Al respecto, la tensión entre la “renovación” de la planta docente y la “convivencia” con profesores que se habían desempeñado como tales durante la “dictadura” amplificaba los conflictos y las tensiones internas¹⁸. Por último, las reformas curriculares abrieron un terreno para la expresión de las diferencias entre subgrupos y sectores dentro de cada Departamento. En el siguiente apartado, ahondaremos en las características que ese proceso tuvo en el DCE.

Los anteproyectos de planes de estudios, el proceso de reforma curricular y la aprobación de un nuevo plan de estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación

En lo que sigue se describen algunas características distintivas de las propuestas curriculares que se elaboraron como anteproyectos curriculares y el proceso que desencadenó la aprobación de un nuevo plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación. De este último, en particular, se analizan las posiciones que asumieron distintos grupos académicos y se ensayan algunas explicaciones tentativas respecto del resultado de esa contienda.

Los testimonios recogidos nos permiten afirmar que existieron, al menos, tres anteproyectos para la reformulación del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación¹⁹. El orden que utilizaremos para su presentación responde a la secuencia a partir de la cual esas iniciativas tomaron estado público. De esta manera, el que describimos en primer término se elaboró durante la gestión de la primera Jefe del DCE, Julia Silber. El que analizamos a continuación fue de autoría de María del Carmen Malbrán con la colaboración de Celia Agudo de Córscico y se presentó al Consejo Académico durante la gestión de la segunda Jefe del DCE, María Malbrán. El tercero de los anteproyectos fue presentado al Consejo Académico por un grupo de estudiantes y graduados que compartían una trayectoria como

¹⁷ Entendemos que en ese marco, debe interpretarse el recurso a cargos ad honorem de auxiliares, estuvieran diplomados o no. Sobre este punto, nos hemos extendido en otro trabajo (Garatte, 2006).

¹⁸ En otro trabajo (Garatte, 2007) hemos descripto las características que asumió esa “convivencia” en el DCE a partir de la limitación de funciones determinados profesores titulares o adjuntos a quienes, luego del cese se los designó en el cargo jerárquico inmediatamente inferior al que ocupaban en las mismas cátedras. También hemos analizado los conflictos que suscitó la negativa de la primera Jefe del DCE, Julia Silber, a limitar al profesor Stomo en su cargo, lo que derivaría en la renuncia de la primera a ese cargo de gestión. A su vez, en Garatte, 2006, mencionamos las tensiones que la “política de reparación académica” suscitó entre distintos sectores dentro del gobierno universitario, con particular referencia al conflicto mantenido con representantes del claustro de estudiantes.

¹⁹ Myriam Southwell (2003) plantea que existieron dos anteproyectos. El tercer anteproyecto que Southwell no considera se corresponde con el que nosotros presentamos aquí en primer término. Esa propuesta si bien no llegó a ser tratada por el Consejo Académico constituye un antecedente relevante a los fines de nuestro trabajo y por esa razón se incluye en el análisis.

militantes en distintos agrupamientos del movimiento estudiantil y, si bien mantenían relaciones con distintos sectores del cuerpo de profesores, se perfilaron como contendientes del grupo que elaboró el anteproyecto que presentamos en segundo término.

El primer anteproyecto (Silber, 1984) reconocía como antecedentes una serie de documentos que habían sido elaborados en el período previo al PRN en el marco de reuniones de Departamentos de Carreras de Ciencias de la Educación de distintas universidades nacionales o de debates dados en el seno de la propia FaHCE. Entre ellos, se encontraba el “Predocumento de base para la III Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación” elaborado por Ricardo Nassif en Tucumán en 1968 y el documento suscripto en el Simposio de Departamentos de Ciencias de la Educación en Salta, en 1972. El documento que plasmaba los debates internos se denomina “Proposiciones para una nueva estructura de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP” y había sido elaborado por un grupo de profesores entre los que estaban Ricardo Nassif, Celia Agudo de Córscico, Juan Carlos Tedesco, Berta Braslavsky, Blanca Sylvia Pena, Elsa Compagnucci y Julia Silber, en La Plata, entre 1973 y 1974. También tomaba como referencia otros documentos curriculares - en particular, los planes de estudios de las universidades nacionales de La Plata, de 1970, Litoral, de 1970 y de Lomas de Zamora, de 1977 - y un proyecto para la creación del magisterio universitario en la Carrera de Ciencias de la Educación que había sido elaborado por Mirta Castedo, Claudia Molinari, Lilia Teruggi y Ana Sandbank en La Plata, en 1984.

A partir de este posicionamiento inicial, los autores del anteproyecto mostraban cuáles eran las líneas de parentesco que los unían con algunas de las tradiciones teóricas reconocibles en la historia de la Carrera. En este caso, los antecedentes expresan indirectamente algunas de las relaciones sociales – académicas, profesionales, personalizadas - que, como hemos visto en otros trabajos (Garatte, 2007; Soprano y Garatte, 2008) conectaban a Julia Silber – autora del anteproyecto - con el grupo académico liderado por Nassif desde 1959 y hasta su exoneración en 1974. Es posible pensar que se trataba del plan de estudios de los “herederos” de Nassif.

Entre los fundamentos, se enunciaban los motivos que justificaban la formulación de un nuevo plan de estudios. Se señalaba la necesidad de “adecuar la Carrera a los requerimientos actuales del país, y, en particular, a su realidad educativa”. Se planteaba que el plan vigente en ese momento no brindaba una formación adecuada porque se “limita(ba) a una simple enumeración de materias con serias deficiencias de orden lógico”. Además se lo calificaba como un “plan rígido” que no ofrecía “ninguna opción laboral y formula un solo nivel de

formación”. Por contraposición, ese anteproyecto planteaba un plan “flexible, diversificado y estratificado”. La flexibilidad se expresaba en la combinación de materias obligatorias y optativas en una progresión que permitiera al estudiante “ir delineando libremente su propia formación”. La diversificación y estratificación se concretaría en sucesivos niveles de formación que seguirían a un ciclo básico o tronco común. La primera titulación podría obtenerse a los 3-4 años y correspondería al Profesorado de Nivel Elemental y al Magisterio en educación de adultos. Una segunda certificación podría acreditarse luego de aprobados los últimos 5-6 años con la obtención de la licenciatura.

Se proponía una carrera orientada por los siguientes objetivos: formar docentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo; preparar profesionales para la investigación básica y especializada; formar asesores de organismos públicos diversos, no sólo en los específicamente educativos; preparar docentes y profesionales capaces de desempeñarse en el ámbito de la educación no formal, así como también en el uso “inteligente” de las nuevas tecnologías; formar profesionales que participaran en tareas psicopedagógicas y de orientación educacional a distintos componentes y actores del proceso educativo.

Desde la perspectiva de los actores, la formulación de ese anteproyecto atravesó distinto tipo de dificultades. Entre ellas, destacan que si bien los lineamientos institucionales para las reformas curriculares expresaban una voluntad de “modernización” de los planes de estudios, este propósito difícilmente podía concretarse sin una renovación profunda de la planta docente. Cabe recordar que ese proceso fue lento y conflictivo en la FaHCE y apenas se había comenzado en el momento en que se elaboró este primer anteproyecto²⁰. En consecuencia, se recurrió a la consulta a especialistas de distintas áreas de manera de suplir esta vacancia de recursos propios. Los autores de este anteproyecto reconocen que la formulación resultante fue la de un plan “elemental” con algunas innovaciones significativas, como la propuesta de un magisterio universitario o una propuesta de formación superior para la educación de adultos. Al momento de analizar las características que asumió esta propuesta curricular, Silber apuntó el hecho de que ella estuvo “desconectada” de la actividad académica por un período de casi diez años, desde su exoneración en diciembre de 1974 hasta su reincorporación en 1984. En consecuencia, era esperable que la formulación del plan no constituyera un aporte significativo a las “formas establecidas” en materia curricular hasta ese momento²¹. No obstante, es posible destacar que el plan se corría de los esquemas clásicos vigentes hasta ese momento para incluir

²⁰ Desde la perspectiva de Silber, resultaba improbable que los mismos profesores que se venían desempeñando desde la Dictadura introdujeran reformas curriculares que pusieran en riesgo su permanencia dentro de la planta docente del DCE. Entrevista N°3 a Julia Silber, La Plata, 29 de junio de 2007. Ver nota 18 dentro de este trabajo.

²¹ Entrevista N°4 a Julia Silber, en La Plata, 13 de enero de 2008.

una trayectoria de formación para el nivel básico, con el magisterio universitario y para la educación de adultos, que, como veremos luego, sería recuperada por otros grupos académicos.

Es posible identificar líneas de continuidad entre las orientaciones institucionales planteadas por la gestión normalizadora en lo relativo al carácter flexible y dinámico de la propuesta curricular así como también a la preocupación por adecuar la formación académica a las necesidades de la realidad social de la época. Al respecto, este anteproyecto presenta, como rasgo distintivo una propuesta curricular estratificada con títulos y orientaciones diversas que cubren un rango de inserciones profesionales en todos los niveles del sistema educativo incluyendo un ámbito que históricamente estuvo ausente en los planes de estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP como es la educación de adultos. Los testimonios recogidos expresaron que ese tipo de diseño se conectaba directamente con el objetivo de formar un profesional crítico, comprensivo y participativo en la realidad y problemáticas de su contexto histórico y social. El proyecto fue presentado en agosto de 1984 pero no tuvo tratamiento en el Consejo Académico.

Para la elaboración del segundo anteproyecto (Malbrán, 1985) se recurrió a la consulta de diversos especialistas de las universidades de Buenos Aires y La Plata e investigadores del CONICET. Se tomaron como referencia planes de estudios de universidades norteamericanas, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de Francia y España. Hemos analizado las tramas de relaciones sociales que conectaban a los integrantes del grupo académico liderado por la profesora Celia Agudo de Córscico (entre quienes se encontraban “Mora” Pena y María del Carmen Malbrán) con otros especialistas en educación de reconocida trayectoria en universidades nacionales e internacionales (Garatte, 2007; Soprano y Garatte, 2008). Como hemos intentado mostrar, esas redes de vinculación constituyeron un soporte crucial para el mantenimiento de las trayectorias académicas de algunos de sus miembros a partir de su alejamiento de la universidad en 1976. Desde 1983, con su progresiva reincorporación a la actividad universitaria, esta vez en posiciones de gobierno, esas redes volvieron a actualizarse, contribuyendo a legitimar su posicionamiento institucional.

Los fundamentos para la presentación de la propuesta incluían referencias a la situación educativa latinoamericana y argentina y a las tradiciones de los estudios de las Ciencias de la Educación en la UNLP. Con relación a la primera cuestión, se planteaban diversas críticas a los procesos de enseñanza en general (por su grado de rigidez, desactualización, acriticidad), las limitaciones que enfrentaban los procesos de innovación por la ausencia de diagnósticos precisos, las consecuencias derivadas de la subvaloración de la docencia y la generalización del autoritarismo en los ámbitos educativos, entre otros. Se destacaba el “empobrecimiento” de la

educación evidenciado en la disminución de la “calidad”, en el “éxodo o exclusión” de los educadores “más calificados”, la “censura”, el “aislamiento” cultural y el “estancamiento” de la investigación educativa. A partir de ese diagnóstico, se planteaba que la recuperación democrática había renovado la confianza en la educación y sus potencialidades para el cambio y progreso social revitalizando expectativas que comprometían a la comunidad universitaria, con especial referencia a las instituciones formadoras de docentes como era el caso de la FaHCE.

Se proponía un plan de estudios orientado al cumplimiento de los siguientes objetivos: lograr una formación general, que integrara los aspectos teóricos y prácticos procurando alcanzar un “conocimiento objetivo” de la realidad educativa; desarrollar competencias técnicas para intervenir en la docencia, el asesoramiento y la investigación educativa, desarrollar un pensamiento autónomo, actitudes de compromiso y solidaridad así como también de crítica y reflexión para la mejora de la realidad educativa.

Este anteproyecto también reconocía un compromiso explícito con los lineamientos institucionales en materia de diseño curricular. En este caso, además de lo anterior es posible destacar ciertas vinculaciones entre el diseño curricular y la estrategia política de la gestión normalizadora de la FaHCE. La formulación del plan de estudios fue visualizada por los responsables del gobierno universitario como un medio para favorecer la “renovación” de la planta docente. A partir de una modificación sustantiva en los contenidos mínimos de las asignaturas del nuevo plan se pretendía “desestimular” la presentación a concurso de los profesores, sobre todo de algunos visualizados como “muy vinculados con el proceso”²².

La elaboración de esta propuesta también atravesó distinto tipo de complicaciones. En materia de diseño curricular, existía cierto consenso respecto de las áreas de formación básica aunque no resultaba sencillo definir los contenidos específicos y complementarios. También se había alcanzado algún grado de acuerdo, plasmado en las disposiciones elaboradas por la Facultad para orientar a las comisiones curriculares, respecto de las “bondades” del régimen cuatrimestral y de las modalidades de promoción sin examen final. Sobre esta base de coincidencias mínimas, la tesitura de los responsables del gobierno universitario fue trabajar para llegar a un “plan de transición” que aunque no fuera totalmente innovador permitiera avanzar hacia una formulación superadora. Se asumía que la mejora de la formación de los especialistas en educación tendría consecuencias favorables en el posicionamiento institucional de la Carrera. En esas condiciones, el anteproyecto se presentó en el mes de junio de 1985 para su tratamiento por parte del Consejo Académico.

²² Entrevista N°2 con María del Carmen Malbrán, en La Plata, el 13 de diciembre de 2007.

El tercer anteproyecto mantuvo algunas similitudes con los precedentes pero creemos que se destacan sus diferencias, no sólo en términos del contenido de la propuesta sino especialmente por las condiciones en las que fue gestado y presentado²³. Una de las más significativas es que no fue elaborada por representantes del claustro de profesores sino por estudiantes y graduados recientes. El grupo que participó de manera más activa reunía a dos sectores del estudiantado: el primero de ellos había mantenido una estrecha relación con Julia Silber durante su gestión en la dirección del DCE. Lo integraban Silvana Budetta, Laura Tejo y Ana Caporici. Las tres eran estudiantes avanzadas en el momento en que Silber se desempeñó como Jefe del DCE y se fueron graduando durante los años de la normalización. Silber destacó el “apoyo” que recibió de ese sector del estudiantado durante su gestión²⁴. El segundo no reconocía filiación académica ni ideológica con ningún referente del claustro de profesores de ese momento. Se trataba de un grupo de estudiantes y jóvenes graduados que además de compartir la experiencia de la militancia partidaria (en el Partido Comunista o en el Partido Justicialista) habían consolidado un núcleo de relaciones personalizadas que reforzaba la cohesión y el sentimiento de “pertenencia” mutuo. Integraban este grupo Viviana Seoane, Carlos Artús, Cora Pernici, María José Draghi y Claudio Suasnábar, entre otros²⁵. Desde la perspectiva de algunos de ellos, los convocaban afectos, afinidades ideológicas respecto de distintas “cuestiones de fondo” acerca del “sentido” de la vida misma y otras más específicas como la opción por una Carrera de educación en ese contexto histórico y social del país. No se sentían identificados con ninguna tradición pedagógica y no los interpelaban los discursos de ninguno de los referentes de los grupos académicos activos en ese momento. De ese primigenio “grupo de amigos” surgió la primera conformación de la comisión de alumnos de Ciencias de la Educación.

Más allá de estas diferencias que pueden identificarse en las relaciones sociales y personalizadas de sus miembros, este grupo de estudiantes y graduados compartían una profunda “insatisfacción” respecto de la formación que habían recibido y algunos de ellos tenían la convicción de que debían implicarse en el diseño de una alternativa superadora²⁶.

²³ Si bien este anteproyecto se presentó sobre tablas al Consejo Académico normalizador de la FaHCE no fue posible acceder a una copia del original. El expediente respectivo figura entre los extraviados en el Archivo de expedientes de la Facultad. Tampoco existen versiones taquigráficas de las reuniones del Consejo Académico normalizador sino resúmenes de algunas sesiones pero no se encontró la correspondiente al tratamiento del plan de estudios de Ciencias de la Educación. Los autores del anteproyecto consultados no conservan copias del documento pero algunos de ellos nos permitieron reconstruir oralmente los aspectos centrales de la propuesta.

²⁴ Entrevistas N°2 y 4, el 22 de junio de 2007 y el 13 de enero de 2008, ambas en La Plata.

²⁵ Algunos de estos “jóvenes” integran, actualmente, la planta docente del DCE como profesores o auxiliares docentes y se desempeñan en funciones de gobierno. María José Draghi es representante por el claustro de graduados en la Junta Consultiva y Claudio Suasnábar es jefe del DCE.

²⁶ Esta idea se sustentaba en una base de prejuicios ligados a la trayectoria y formación de quién en ese momento se desempeñaba como Jefe del DCE, María del Carmen Malbrán. ¿De qué manera una psicóloga podía entender

La propuesta debía resultar acorde a los “cambios” que el escenario histórico de ese momento reclamaba. La formulación que presentaron “reivindicaba” el proyecto del magisterio universitario que, como vimos, estaba presente en el primer anteproyecto analizado. El fundamento de esa Carrera se conectaba con la posición ideológica que este grupo de jóvenes tenía respecto de la formación de los profesores en Ciencias de la Educación²⁷.

La organización curricular del plan propuesto, a pesar de los intentos de diferenciación expresados, mantenía ciertas similitudes con los precedentes. La “novedad”, en este caso, pasaba por la disposición de los contenidos en núcleos y áreas en un intento por dotar de dinamismo y flexibilidad a las trayectorias de formación ofertadas por el currículum. Además de lo anterior, el plan incluía una propuesta de residencia docente como ámbito para fortalecer la formación práctica. El incremento de la carga horaria de prácticas era consistente con la concepción de que los especialistas en educación tenían que tener una “mayor presencia” en la escuela desde los primeros años de la Carrera. Como se señaló más arriba, este anteproyecto fue presentado sobre tablas en una sesión del Consejo Académico normalizador destinada, entre otros temas, al tratamiento de la reforma curricular de la Carrera.

La reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación fue un proceso conflictivo. Promediando el último año del proceso de normalización universitaria se habían aprobado nuevas propuestas curriculares para todas las Carreras de la FaHCE con excepción de la correspondiente al DCE. Uno de los indicadores de esta conflictividad estuvo dado por el hecho de que se trató del único caso en el que el Consejo Académico recibió más de una propuesta para su tratamiento y aprobación. Con el agravante de que el segundo anteproyecto fuera presentado sobre tablas por los representantes del claustro estudiantil.

La estrategia de la gestión académica de la Facultad en esa circunstancia fue la de minimizar el conflicto y transferir la discusión a una “comisión de compatibilización” que sería la encargada de analizar las dos propuestas presentadas y elaborar un plan de estudios para su tratamiento y posterior aprobación. Esa decisión fue percibida como una “derrota” por los representantes estudiantiles y los graduados que habían participado de la elaboración del anteproyecto. El Consejo Académico no era su “territorio”: no participaban de la representación estudiantil y los representantes del claustro de graduados de Ciencias de la

las necesidades de formación de los profesores en Ciencias de la Educación? En las entrevistas pudimos relevar que esta creencia no era desconocida por Malbrán y que, más aún, ella tenía una posición crítica al respecto. Los “otros” interpretaban sus actitudes como gestos de “soberbia” y “altanería”. Entrevista N°2 a María del Carmen Malbrán, en La Plata, el 13 de diciembre de 2007 y entrevista a Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata.

²⁷ Para algunos de ellos este proyecto suponía una reivindicación del “ser docente”. Por otra parte, les parecía inadmisibles que un profesor en Ciencias de la Educación pudiera desempeñarse como docente en otros niveles del sistema sin “pasar por la base”, sin “tener los pies en el barro”. Entrevista a Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata.

Educación eran “aliados” del grupo que ocupaba funciones de gobierno en el DCE y en la FaHCE.

La presentación del segundo anteproyecto puso en evidencia un fenómeno que recibió distintas interpretaciones por parte de los actores implicados: para algunos fue una clara manifestación de que se estaba consolidando un “ala crítica” a la gestión académica de la Facultad cuya influencia trascendía ampliamente la discusión curricular. Entre las consecuencias directas de la conformación de ese “bloque opositor” algunos entrevistados mencionaron ciertos conflictos que se produjeron durante la sustanciación de los concursos organizados para regularizar la planta docente. Las perspectivas de los entrevistados son disímiles: para Córscico el problema con los concursos fue que algunas personas que “reivindicaban” su derecho a ser reincorporados por haber sufrido las consecuencias del terrorismo de Estado confundieron sus “credenciales cívicas” con las “académicas” y el criterio de la gestión fue “jerarquizar el nivel” de la planta docente. Para Pena, el conflicto con la reforma curricular expresó la cristalización de un “grupo crítico” a la gestión de Panettieri liderado por Silber del que participaban graduados y estudiantes que “armaron” un plan de estudios “paralelo” al que venía trabajando la comisión curricular durante la gestión de Malbrán. Para Malbrán, los conflictos se produjeron por las posiciones “radicales” que asumieron determinados grupos de estudiantes y graduados frente a la reforma curricular²⁸. Para algunos de los autores de ese anteproyecto, en rigor, su posicionamiento “intransigente” respondió a otros motivos. Eran un grupo de jóvenes militantes que advertían que su proyecto no tendría reconocimiento ni legitimidad entre los representantes de los otros claustros de la Carrera. Más allá de las interpretaciones de otros grupos académicos y la idea de un plan “paralelo”, los autores de esa iniciativa señalaron que trabajaron “solos” entre los estudiantes de la Comisión de alumnos de Ciencias de la Educación con la colaboración de algunos graduados recientes que habían pertenecido a esa Comisión. Y si bien sabían que gozaban de menor prestigio y poder que los autores del proyecto contendiente decidieron presentarlo “a libro cerrado” al Consejo Académico como una demostración de la fuerza simbólica que, aún en esa circunstancia desventajosa, creían que habían logrado acumular.

Para otros actores institucionales que no pertenecían al DCE la reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación puso en evidencia la debilidad académica y política de ese Departamento frente a otras comunidades disciplinares de la FaHCE. Si bien “los otros” reconocían que el “conflicto” formaba parte y había formado parte históricamente de la

²⁸ Entrevistas a Celia Agudo de Córscico, el 24 de agosto de 2006, N°1 Mora Pena, el 28 de agosto de 2006 y N°2 a María del Carmen Malbrán, el 13 de diciembre de 2007. Todas las entrevistas se realizaron en La Plata.

dinámica social de su comunidad percibían que Ciencias de la Educación constituía un Departamento particularmente “conflictivo”. Lo que distinguía a “los pedagogos” del resto de los académicos de la FaHCE era su dificultad para resolver sus conflictos disciplinares y políticos “intra muros”. Los demás departamentos habían logrado, por consenso o sin él, presentar un único proyecto de plan de estudios dejando “las cuestiones de alcoba” para conocimiento de los “ya iniciados”. En cambio, Ciencias de la Educación exponía con este proceso curricular, una vez más, su conflictiva interna reforzando los prejuicios acerca de la fragmentación interna y la debilidad epistemológica de un campo de conocimientos “sospechado” de irrelevante y estéril por parte de los académicos asentados en las tradiciones disciplinares más reconocidas y consagradas de la FaHCE²⁹.

El resultado de este proceso ya fue mencionado. La Comisión de Compatibilización se encargó del diseño final de la propuesta curricular. El plan que resultó aprobado asumía la necesidad de que la universidad formara educadores comprometidos con la “transformación modernizadora del país” que la recuperación del orden democrático exigía. La propuesta curricular se orientaba al logro de una “formación integral”, que propiciara la “reflexión y análisis crítico de la realidad educativa”. Se pretendía que el futuro graduado desarrollara las “habilidades profesionales” necesarias para el logro de una intervención “optimizadora” del sistema educativo. El plan de estudios hacía explícito su compromiso con el progreso del conocimiento y la investigación, desde una propuesta formativa que pretendía comprometer al estudiante respecto de su propia formación académica a través de un currículum “progresivamente flexible”.

La estructura curricular mantenía en sus aspectos básicos – organización y secuencia de las asignaturas por ejes, perfil profesional, contenidos mínimos – la que había sido propuesta en el anteproyecto elaborado por Malbrán³⁰. No obstante, se incorporaban algunos de las cuestiones planteadas en el anteproyecto de los estudiantes y graduados. En particular, el plan de estudios preveía la existencia de orientaciones que permitieran la diversificación de la formación en el nivel de la licenciatura. El documento planteaba expresamente que el DCE convocaría a los distintos claustros para integrar “comisiones y grupos de trabajo” destinados a

²⁹ Entrevista a Guillermo Banzato, el 3 de septiembre de 2007 en La Plata.

³⁰ Un dato significativo a destaca se refiere a la estructuración cuatrimestral de la mayoría de las asignaturas propuestas. Las ventajas de la organización cuatrimestral habían sido desarrolladas en el anteproyecto de Malbrán. Sin embargo, el plan de estudios aprobado incluyó un número acotado de cursos anuales. Dos de ellos pertenecían al área de la psicología: Psicología General y Psicología de la Educación. El tercero fue Pedagogía Diferenciada y el último fue el curso de Prácticas de la Enseñanza. Algunos trabajos interpretaron a esta organización curricular como una evidencia de la “psicologización de los discursos pedagógicos” (Southwell, 2003:15).

la “evaluación y mejoramiento del plan de estudios, la orientación y consejo del estudiante y la elaboración de proyectos para implementar las distintas licenciaturas”³¹.

Algunas interpretaciones han sugerido que el plan de estudios de Ciencias de la Educación aprobado en 1986 puede considerarse un ejemplo de currículum “de concreción técnica”. Esta afirmación se fundamenta en la valoración de este plan como una secuenciación de contenidos con la “pretensión” de constituirse en un “reflejo” de un “orden discursivo”, que estaría dado por un conjunto de “campos disciplinarios previamente delimitados”, e “inamovibles”. Ese campo de conocimientos estaría asumido en esta propuesta como un orden “coextensivo a la realidad y la verdad” y, en consecuencia sería el reaseguro de la calidad del conocimiento que se transmite pues éste ha sido forjado según las reglas del “método científico” (Southwell, 2003: 143-144).

Desde nuestro punto de vista, el análisis de las condiciones sociales en las que fue producido y aprobado el plan de estudios permite formular otro tipo de interrogantes para construir una explicación más comprehensiva del fenómeno estudiado. En el siguiente apartado, intentaremos dar cuenta de esas preguntas y de las respuestas tentativas que podemos realizar a partir del análisis desarrollado.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado comprender las características que asumió la reforma curricular de Ciencias de la Educación en la FaHCE durante la normalización universitaria. La descripción de los lineamientos institucionales nos permitió identificar, por un lado, los rasgos de la impronta “modernizadora” que la gestión académica de la Facultad quiso otorgarle a los nuevos planes de estudios. Entendemos que las características de esas prescripciones pueden interpretarse a partir de la influencia que ejercieron actores y propuestas curriculares localizados en otras instituciones del país y del extranjero. Las diversas redes sociales y académicas que los conectaban con los grupos académicos locales se actualizaron a partir de la consulta a esas fuentes por parte de los responsables del gobierno académico de la FaHCE. El análisis de los anteproyectos elaborados en el DCE por distintos actores muestra, por un lado, la eficacia de esas normas verificadas a partir de la correspondencia que es posible establecer entre algunos de esos parámetros y las características de los diseños curriculares formulados. También es posible suponer que los distintos grupos académicos actuaron con ciertos niveles de autonomía que explicarían las diferencias que señalamos en los contenidos y orientaciones de los respectivos proyectos de planes de estudios.

³¹ La existencia de orientaciones en el nivel de la licenciatura estaba prevista en el anteproyecto de Malbrán.

A esta altura, cabe preguntarse por qué razón el anteproyecto elaborado por el grupo de Silber no tuvo tratamiento en el Consejo Académico. Consideramos que entre las razones del derrotero de esta propuesta debe puntualizarse la trayectoria académica de esos actores. Desde los primeros meses de la normalización universitaria y casi en forma simultánea a su reincorporación a la vida universitaria Julia Silber no pudo consolidar un grupo académico propio que le permitiera renovar y ampliar la base de legitimidad “heredada” de la pertenencia a un grupo académico identificado con la trayectoria de un reconocido académico, como había sido Ricardo Nassif. Su experiencia en la dirección del DCE abortada a los cinco meses de iniciada, el resultado desierto de su concurso como profesora titular de Pedagogía en 1985 y el desconocimiento de su anteproyecto de plan de estudios tanto para la formación pedagógica de todos los profesados de la FaHCE como para la Carrera de Ciencias de la Educación constituyen, a nuestro juicio, algunos de los indicadores de este fenómeno de progresivo debilitamiento en el peso relativo que su grupo acumuló en la dinámica social y política del DCE.

Por contraposición, la descripción del anteproyecto elaborado por Malbrán y el resultado del proceso de la reforma curricular del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación son expresivos de los frutos que cosechó el grupo académico liderado por Celia Agudo de Córscico. En el período de la normalización, ese grupo mantuvo y amplió su base de sustentación política. Una de las evidencias de este fenómeno fueron las posiciones de poder que algunos de sus miembros alcanzaron en el gobierno universitario tanto a nivel central, como en la gestión de la Facultad y del DCE. Asimismo, logró conducir el proceso de reforma curricular y minimizar los efectos “disruptivos” generados por la propuesta contendiente. Más allá de las adecuaciones y ajustes realizados por la Comisión de Compatibilización, la propuesta de plan de estudios que resultó aprobada muestra que este grupo acumuló poder suficiente para alcanzar un diseño curricular coherente con los intereses y perspectivas subyacentes a la versión original que habían presentado al Consejo Académico. Por su parte, los estudiantes y graduados recientes intentaron capitalizar las relaciones sociales mantenidas con determinados sectores del claustro de profesores pero no lograron reunir un mínimo de capital social que les permitiera ingresar a la arena de decisiones en la que se terminó definiendo el plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Retomamos la hipótesis con la que iniciamos este trabajo. Como hemos visto, los conflictos que se produjeron en el escenario de la reforma curricular pueden explicarse a partir de la confrontación de intereses entre distintos sectores que pujaron por incidir en las definiciones institucionales, especialmente en las referidas a las políticas de formación

académica de la FaHCE en el marco de la normalización universitaria. El análisis conjunto de los lineamientos institucionales, las propuestas curriculares, la configuración social que asumieron los grupos académicos y los significados que esos actores recuperan para dar cuenta de sus acciones y motivos, desde un análisis retrospectivo de la experiencia vivida nos permite comprender el resultado de la contienda curricular. Las razones por las cuáles el grupo académico conducido por Celia Agudo de Córscico primó en la lucha por definir los rasgos del nuevo plan de estudios de Ciencias de la Educación no pueden desconectarse de la diversidad y amplitud de relaciones sociales de diversa naturaleza – académicas, partidarias, profesionales y personalizadas – que le permitió vincularse a otros actores y grupos tanto dentro como fuera de la universidad facilitando su posicionamiento en funciones de gobierno. En ese marco, el grupo logró consolidarse internamente en el DCE y en la FaHCE desde una posición dominante en la dinámica política de la institución cuya proyección excedió ampliamente los límites de la reforma curricular y el período que es objeto de estudio en nuestro trabajo.

Bibliografía

- Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. *Plan de estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación*. 1986. La Plata (mimeo)
- Garatte, L. (2006) La conformación de grupos académicos durante el período de la “normalización universitaria”. Análisis del caso del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 9 al 11 de Agosto de 2006. Publicada en CD.
- Garatte, L (2007) Organizaciones políticas, movimiento estudiantil y grupos académicos en el gobierno universitario durante la “normalización” en la Universidad Nacional de La Plata (1983-1986) Ponencia presentada en las XI° Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia realizadas en Tucumán del 19 al 21 de Septiembre de 2007.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Malbrán, M. del C. (1985) “Anteproyecto para la elaboración del Plan de Estudios en Ciencias de la Educación”, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, junio de 1985, La Plata. (mimeo)
- Pessacq, R. A.; Fernandez Cortés, S.; Caorsi, G. (1987) *La normalización de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Revel, J. (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Manantial.
- Silber, J. (1984) “Proyecto de plan de estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación”, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, agosto de 1984, La Plata. (mimeo)
- Southwell, M. (2003) *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Soprano, G. (2008) “Política, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960”. En Mazzola, C.; Marquina, M.; Soprano, G. *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina* (en prensa)

Soprano, G.; Garatte, L. (2008) “Política y grupos académicos universitarios. Un análisis comparado de su historia reciente en Facultades de Ciencias Naturales y Humanas (Argentina. 1966-1986)”. En: E. Bohoslavsky, M. Franco, F. Levin, D. Lvovich (eds.). *Historia reciente en el Cono Sur*. Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de General Sarmiento. (en prensa)