

En André Cristovão Sousa, *Reflexões em educação : perspectivas, cenários e práticas. Vol. II.* Itapiranga: (Brasil): SCHREIBEN.

“ENSEÑAR LA MORAL EN EL TEMPLO DE LA CIENCIA”: APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE RICARDO LEVENE SOBRE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL ROL DE LAS HUMANIDADES (1920-1923).

PASERO, CARLOS ALBERTO.

Cita:

PASERO, CARLOS ALBERTO (2025). *“ENSEÑAR LA MORAL EN EL TEMPLO DE LA CIENCIA”: APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE RICARDO LEVENE SOBRE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL ROL DE LAS HUMANIDADES (1920-1923).* En André Cristovão Sousa *Reflexões em educação : perspectivas, cenários e práticas. Vol. II.* Itapiranga: (Brasil): SCHREIBEN.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carlospasero/26>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfhd/bC6>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA
(ORGANIZADOR)

REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO:

PERSPECTIVAS, CENÁRIOS E PRÁTICAS

VOLUME 2

SEPARATA



EDITORA
SCHREIBEN

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA
(ORGANIZADOR)

REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO:



PERSPECTIVAS, CENÁRIOS E PRÁTICAS

VOLUME 2


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Do Organizador – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: BillionPhotos - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 19/11/2025
Termo de publicação: TP1222025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725 Sousa, André Cristovão.
Reflexões em educação : perspectivas, cenários e práticas. Vol. II / organizado por André Cristovão Sousa. – Itapiranga: Schreiber, 2025.
186 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF
ISBN: 978-65-5440-575-1
DOI: 10.29327/5723881
1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação – Brasil – Século XXI. 3. Prática de ensino. 4. Formação de professores. Título.

CDD 370.981

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
CAPÍTULO 1	
ONTOLOGIAS, EPISTEMOLOGIAS E CONCEITOS DE AUTORES CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DE COMENTARISTAS BRASILEIROS.....	7
<i>Tiago Donizete Alves</i>	
CAPÍTULO 2	
“ENSEÑAR LA MORAL EN EL TEMPLO DE LA CIENCIA”: APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE RICARDO LEVENE SOBRE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL ROL DE LAS HUMANIDADES (1920-1923.....	21
<i>Carlos Alberto Pasero</i>	
CAPÍTULO 3	
A EDUCAÇÃO, A ANTROPOLOGIA EUROPEIA E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO IMPERIALISTA DE DOMINAÇÃO DO CONTINENTE AFRICANO E ASIÁTICO, NO SÉCULO XIX ATÉ 1914.....	49
<i>Gabriel Frechiani de Oliveira Gildeilson Pereira de Souza</i> <i>Ícaro De Sousa Messias Freitas Ícaro Dias de Aquino Sousa</i> <i>Michel Justamand</i>	
CAPÍTULO 4	
AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO.....	62
<i>André Cristovão Sousa</i>	
CAPÍTULO 5	
IDEB, PERFORMATIVIDADE E O ADOECIMENTO DOCENTE: ENTRE A QUALIDADE MENSURADA E O SOFRIMENTO INVISÍVEL.....	72
<i>Elisangela Vieira Linhares Maria Alzira Leite</i>	
CAPÍTULO 6	
RECONFIGURANDO O PÓS-DOCTORADO NO BRASIL: POR UM RECONHECIMENTO PROFISSIONAL À ALTURA.....	84
<i>José Luiz Esteves</i>	

CAPÍTULO 7	
ENSINO NOTURNO E ANTIRRACISMO: ABORDAGEM DO MATERIAL “MT POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA” NAS AULAS DE APROFUNDAMENTO DE HISTÓRIA.....	92
<i>Gustavo Gabriel da Silva de Castro</i>	
CAPÍTULO 8	
A EDUCAÇÃO DO ROSTO RACIALIZADO: NECROPOLÍTICA E A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA.....	104
<i>Ellen Maira de Alcântara Laudaes Leticia Vieira Barbosa</i>	
CAPÍTULO 9	
MATEMÁTICA: CAMINHOS DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE NÚMEROS E MEDIDAS A PARTIR DOS SABERES AMAZÔNICOS.....	114
<i>Rafaela de Sousa Melo Renata Lourinho da Silva</i>	
CAPÍTULO 10	
TECENDO DOCÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O LUGAR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA DO IFFLUMINENSE.....	124
<i>Kleverson Gonçalves Willima Leandro de Sousa Rocha</i>	
<i>Luiz Fernando de Assunção Corrêa</i>	
CAPÍTULO 11	
ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR – EXPERIÊNCIA COM O CURSO DE LETRAS DA UNESP/ASSIS.....	140
<i>Edson Luis Rezende Junior</i>	
CAPÍTULO 12	
O PROCESSO DE PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBIC DA PUCPR....	150
<i>Gabriel Fernandes Munhoz Costa Fernanda Ribeiro Varela</i>	
CAPÍTULO 13	
TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA, NÃO COMO REVOLUÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E OS LIMITES DA CULTURA DIGITAL NA ESCOLA.....	160
<i>Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro</i>	
CAPÍTULO 14	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS APONTADOS PELO ENEM 2019.....	171
<i>Joclei Miranda da Silva Klingner Teodoro Ciriaco</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	183

PREFÁCIO

O segundo volume de “*Reflexões em Educação: perspectivas, cenários e práticas*” nasce do desejo de dar continuidade a um diálogo que se recusa a encerrar-se. A educação, como processo histórico, político e ético, exige permanente revisitação de suas práticas, teorias e sentidos. Assim, cada capítulo reunido nesta obra representa um gesto de resistência e esperança — dois pilares que sustentam a docência e a pesquisa comprometidas com a transformação social.

Vivemos um tempo em que a educação brasileira enfrenta múltiplos desafios: a mercantilização do ensino, a precarização das condições de trabalho docente, o avanço das tecnologias digitais sem a necessária reflexão crítica e, sobretudo, a persistência de desigualdades raciais, de gênero e de classe. Diante disso, pensar e escrever sobre educação torna-se mais do que um exercício intelectual — é um ato político e de afirmação da vida.

Este volume acolhe olhares diversos sobre a educação, articulando diferentes campos do conhecimento e múltiplas experiências docentes e investigativas. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará análises que vão desde discussões epistemológicas sobre a formação humana até reflexões sobre práticas pedagógicas concretas em diferentes níveis de ensino. Essa pluralidade constitui o eixo vital da coletânea: reconhecer a complexidade da educação e valorizar o diálogo entre distintas formas de saber.

Cada capítulo, à sua maneira, revela um compromisso com a educação como prática de liberdade. Mais do que análises, são vozes que afirmam o lugar do educador e da educadora como sujeitos históricos, capazes de tensionar estruturas e imaginar novas possibilidades para o ato de ensinar e aprender.

Ao reunir diferentes autores, instituições e trajetórias, este volume reitera que a força da educação reside na diversidade de perspectivas que a compõem. Que estas páginas inspirem professores, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras a continuar refletindo, questionando e criando.

- CAPÍTULO 2 -

“ENSEÑAR LA MORAL EN EL TEMPLO DE LA CIENCIA”: APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE RICARDO LEVENE SOBRE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL ROL DE LAS HUMANIDADES (1920-1923)

Carlos Alberto Pasero¹

Al Prof. Dr. Claudio Suasnábar

(...) la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de ‘ilustración’ del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica. José Ortega y Gasset. *Misión de la universidad* (1930).

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es trazar una aproximación a los posicionamientos del profesor e historiador Ricardo Levene (1885-1959) sobre *la misión de la universidad y el rol de las humanidades*, en los inicios de su gestión como decano, al frente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

Los propósitos del Dr. Levene aparecen expresados en el primer texto que escogimos para el análisis: la “Memoria correspondiente al curso 1920-1921” (Levene, 1921b); pero también pueden apreciarse en otros documentos de su autoría relacionados y que hemos reunido a los fines de este estudio (discursos,

¹ Licenciado en Letras (UBA). Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (USAM). Doctorando del Programa de Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Profesor adjunto del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y de la Universidad Nacional de Luján. E-mail: capasero@gmail.com.

artículos, informes de gestión, etc.). En el texto mencionado y en el conjunto de estos escritos, Levene no sólo deja constancia de las acciones desarrolladas en el transcurso de su gestión, sino que también nos deja entrever, a través de su discurso, los objetivos, las relaciones y los alcances de su proyecto intelectual y político; marcado, en lo inmediato, por una toma de posición propositiva a partir de la coyuntura histórica de la Reforma de 1918 y las repercusiones de ésta en el contexto universitario platense.

Con el fin de constituir un marco analítico y conceptual de las ideas expuestas por Levene en el texto escogido y en los demás textos conexos, consideramos: 1) La impronta en el discurso del autor del contexto histórico inmediato del *movimiento de la reforma* en las universidades argentinas (Coll Cárdenas, 1998; Biagini, 2001; Vallejo, 2001; Buchbinder, 2005; Bustelo, 2015 y 2018); 2) Las resonancias de las líneas directrices de reflexión (consecutivas y convergentes) de autores que se han abocado al análisis y el estudio de la misión social e histórica de la universidad moderna y sus saberes en sus respectivos contextos (especialmente, Ortega y Gasset [1930]); y 3) El encuadre del discurso del autor en los *campos educativo universitario y de producción de conocimiento en educación superior* (Solari, 1980; Clack, 1996; Rothblatt; Wittrock, 1996; Suasnábar; Palamidessi, 2006; Bourdieu, 2014; Puiggrós, 2015).

2. LA UNIVERSIDAD Y LA CENTRALIDAD DE LAS HUMANIDADES

Varias intervenciones del profesor Levene giran en torno de la idea de universidad, de su misión, y del rol de las nuevas humanidades en la enseñanza superior, entre otros aspectos conexos (1915; 1921a, 1921b, 1921c, 1921d; 1926). En lo que respecta a su desempeño como decano de la FaHCE y presidente de la UNLP es preciso tener en cuenta un lapso temporal amplio que va de 1920 a 1935. La primera parte de ese extenso período cubre los años de 1920 a 1930 cuando Levene ocupó en dos oportunidades el decanato de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: de 1920 a 1923 y de 1926 a 1930 (Allende, 1965; Finocchio *et al.*, 2001). Dentro de ese espacio de tiempo, resultan de especial interés sus declaraciones con respecto al papel de las humanidades y la misión de la universidad durante su primer mandato, ya que éste transcurrió en el contexto más efervescente y comprometido de la reforma universitaria en la ciudad de La Plata. Las expresiones del autor pueden entenderse, por lo tanto, como respuestas, a partir de posicionamientos en el *campo educacional*, a las demandas emanadas de esa nueva coyuntura histórica, desde el espacio de gestión que le tocó desempeñar.²

2 Las labores de gestión de Levene en la UNLP se inscriben en el período histórico que Lobato y Zuriano (2004) llaman “la ampliación de la democracia” y que cubre los tres

El mandato de Ricardo Levene como decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP se inició en julio de 1920.³ Ya a comienzos de 1921, redactó una primera memoria de las actividades llevadas a cabo durante los primeros meses al frente del decanato. Se trata del escrito que Levene elevó al entonces presidente de la Universidad, el Doctor Carlos F. Melo, fechado el 22 de febrero de 1921 (Levene, 1921b). El período informado, como decíamos, se inició al momento de hacerse cargo el Dr. Levene del decanato de la Facultad, a mediados de 1920. Éste sucedía como decano a Prof. Víctor Mercante (que venía desempeñándose ininterrumpidamente desde 1914) y que en 1920 se había acogido al beneficio jubilatorio. El documento mencionado, por lo tanto, da cuenta de las labores de reforma ya proyectadas o en proceso de realización en el breve lapso de medio año; por lo que su redacción seguramente estuvo motivada por la necesidad de dar cuenta de resultados inmediatos, en medio de la delicada coyuntura institucional que había provocado la renuncia del anterior presidente de la UNLP, Dr. Rodolfo Rivarola, en junio de 1920, y su reemplazo por el Dr. Melo (Buchbinder, 2005, cap. 5).

Los temas que estructuran la “memoria” redactada por Levene son: a) Introducción; b) Cambio del nombre de la “Facultad de Ciencias de la Educación” a “Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (nuevo Plan de Estudios); c) Apoyo a la universidad como centro de investigación científica y superación de la universidad como “escuela profesional”; d) Necesidad de profesionalización del profesorado e integración de los graduados a los seminarios; e) Superación del dogmatismo en la enseñanza e incorporación y aplicación de los métodos de investigación en las aulas; f) Cuestiones relativas a las condiciones de ingreso, revisión de los planes de estudios de los establecimientos secundarios dependientes de la Facultad y posible incorporación de la Escuela Normal; g) Importancia de la extensión universitaria en sus diferentes formas: la revista *Humanidades*, clases públicas, cursos de perfeccionamiento para maestros; h) Restablecimiento de los cursos especiales y libres sobre cultura para todos los alumnos de la facultad que habían sido derogados en la gestión anterior; i) Recambio de personal docente e ingreso de docentes suplentes, cursos libres y pedido para la contratación de profesores extranjeros (Federico de Onís, Manuel Cossio, Georges Dumas); j)

primeros gobiernos radicales, desde 1916 al golpe de estado conservador de 1930. Sobre la obra de Levene como decano y presidente en la UNLP, véase: Allende, 1965 y 1970.

3 Ese año y el anterior fueron convulsionados en la UNLP a causa de las protestas estudiantiles y los enfrentamientos en el seno del Consejo Superior y del Colegio Nacional que dependía de la Universidad (Cfr. Coll Cárdenas, 1998; Bustelo, 2018). Esta nueva etapa contrastaba notablemente, por su efervescencia, con la anterior, bajo la presidencia de Joaquín V. González (Buchbinder, 2005, cap. 4; Colombo, 2022).

Preocupación por la necesidad de dotar a la biblioteca de la Facultad de recursos bibliográficos para satisfacer las labores de los estudiantes en los seminarios; k) Delegación en docentes del Colegio Nacional y Liceo de Señoritas designados la dirección las practicas docentes y la redacción de los programas de metodología a los profesores de la Facultad de cada especialidad; l) Tareas organizativas y de reformas sobre la escuela primaria anexa que se propone tratar el Consejo Académico, que incluyen aspectos presupuestarios y curriculares.

2.1 LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES Y EL IDEARIO REFORMISTA DE 1918

El contexto de expectativas y experiencias del primer decanato de Levene estuvo conformado, como ya señalamos, por el *movimiento de la reforma universitaria* iniciado en 1918 en Córdoba y que se había expandido a la propia UNLP al año siguiente (Coll Cárdenas, 1998; Biagini et alii, 2001; Buchbinder, 2005; Bustelo, 2014 y 2018). Dicho movimiento que orientó en líneas generales la administración universitaria nacional de 1918 a 1943 (con un breve interregno golpista de 1930 a 1932), contribuyó a democratizar el gobierno de las casas de estudios superiores posibilitando el acceso de sectores medios a las mismas. Como señala Buchbinder (2005):

Los principios de la Reforma gozaron de un notable consenso en el conjunto del cuerpo universitario y también en vastos sectores de la dirigencia política de la Argentina (...) El clima predominantemente favorable a la vigencia de las instituciones y los principios liberales, característica de la sociedad argentina a principios de siglo, creó un ambiente propicio a la Reforma” (Buchbinder, 2005, p. 110-11).

Por su parte, Rapoport et alii (2000) encuadran la reforma universitaria de 1918 en el conjunto de conflictos sociales que se suscitaron a partir de los cambios políticos tras la puesta en práctica de la Ley electoral de 1912 que “permitieron la integración de una importante masa de población hasta entonces excluida de toda participación política” (p. 134). Las políticas del radicalismo a favor de la integración de los sectores medios a la vida social, posibilitó la emergencia de nuevos actores sociales, así como nuevas demandas.⁴ Dice Levene en la memoria que analizamos, aludiendo a la Reforma:

4 “Un fenómeno que acentuó la participación de las capas medias fue el movimiento de la reforma universitaria que, iniciada en Córdoba en 1918, contribuyó a eliminar los criterios elitistas y anacrónicos que imperaban en los claustros universitarios. La reforma instauró el gobierno democrático en estas casas de estudios, con la participación activa de los estudiantes y estableció principios aún vigentes en la universidad pública, como la designación de profesores por concurso” (Rapoport *et ali.*, 2000, p. 135).

No se ha abrazado un plan ideal e impracticable. Sobre la base de la experiencia existente en la propia Facultad y revistiendo de adecuada forma *el sentimiento y anhelos colectivos de reformas que palpita en nuestro ambiente universitario*, se ha aspirado a orientar la enseñanza hacia otros rumbos, que son antiguos en los institutos superiores de Europa y constituyen una innovación entre nosotros. Para acometer tal obra y llevarla a su término será necesaria la colaboración de otras fuerzas concurrentes y estimulantes, que se agitan dentro y fuera de la Universidad, y podrán impulsar esta acción inicial emprendida con *fé [sic]* (Levene, 1921b, p. 3. Subrayado nuestro).

En el fragmento, el autor alude a la circunstancia que hacía de la UNLP un espacio apropiado para la Reforma, ya que existía la convicción de que esa universidad, por estar revestida de una joven tradición fundacional, de corte liberal, podía encarnar de manera natural los “anhelos colectivos de reformas”; al contrario de lo que había sucedido en otros espacios de enseñanza, como Córdoba o Buenos Aires, “La Plata se convirtió en una típica ciudad universitaria, habitada por una comunidad académica menos tradicionalista y conservadora que las de Buenos Aires y Córdoba y provista de una mayor preocupación por las bases científicas y sociales de su tarea universitaria” (Buchbinder, 2005, p. 91).

Un primer aspecto a considerar como respuesta a los “anhelos colectivos de reformas que palpita en nuestro ambiente universitario”, es la acción innovadora de llevar a cabo una *reforma de las humanidades* (Finocchio *et ali.*, 2001, p. 30 y *seq.*). El gesto se enmarca, además, en la transición o pasaje que se produce en el campo educativo de la época del *cientificismo positivista*, predominante hasta los inicios de la Primera Guerra Mundial, al *espiritualismo o idealismo* que comienza a imponerse en el campo intelectual con la posguerra, como reacción desencantada ante el fracaso de los ideales de progreso y de razón que se vieron desmentidos por los horrores de la guerra.⁵

5 Los cambios en los posicionamientos ideológicos y políticos de los agentes en el *campo educativo* abarcaron los niveles de la enseñanza primaria y secundaria como se desprende de lo expuesto por Puiggrós (2015, p. 111 y ss.): “A fines de la década de 1920 el positivismo estaba en retroceso. Sin embargo, el modelo pedagógico normalizador ordenaba la vida escolar. Frente a eso, muchos docentes admiraban la escuela activa europea, el pragmatismo norteamericano y las experiencias soviéticas y registraban los ecos del movimiento reformista” (Puiggrós, 2015, p. 113). Transformaciones y posicionamientos políticos en el plano educativo tuvieron su correlato en el *campo intelectual* como lo demuestra Sarlo (1988) a propósito de la relación entre las vanguardias literarias, como la expresada por la *Revista Proa*, y la Reforma. Vallejo (2001), por su parte, estudia el proceso de imposición del pensamiento idealista y esteticista por parte de los sectores que impulsaban la Reforma durante la renovación de estatutos y planes de estudios en la UNLP, en la década de 1920. Esta línea filosófica que buscaba modificar el perfil de la Universidad, expresaba una postura crítica frente al curso de los acontecimientos de la política mundial y regional y rechazaba el proyecto materialista-cientificista. Como contrapartida, se abogó por la implantación de las humanidades y la superación del positivismo en el ámbito académico como un antídoto contra la “deshumanización” del conocimiento.

El lenguaje empleado por Ricardo Levene es justamente un ejemplo del *discurso espiritualista*, como portavoz de un *nuevo humanismo*. Como historiador, Levene adscribía, en sus propias palabras, a “una interpretación idealista de la Historia Argentina (...) el idealismo (...) se opone a la interpretación económica y determinista, predominante o exclusiva” (Levene *apud* Finocchio *et ali.*, 2001, p. 49). En el plano de la gestión, no fue casual, por tanto, que las posturas de Levene se contrapusieran a las del anterior decano, Víctor Mercante, representante del *cientificismo positivista* en el campo de la psicología y las ciencias de la educación (Solari, 1980; Finocchio *et ali.*, 2001). El grupo liderado por Mercante —conocido coloquialmente como “los pedagogos”— fue enfrentado en el Consejo a partir de 1920 por “aquellos sectores donde descollaban Korn y Levene, favorables a dotar [a la FaHCE] de un sesgo humanístico y anti-positivista” (Coll Cárdenas, 1998, p. 34). El impulso renovador de Levene inauguraba ahora una nueva etapa antipositivista “emprendida con fé” y orientando “la enseñanza hacia otros rumbos”. El tono de Levene es coincidente con el empleado por los estudiantes reformistas, como puede apreciarse en un pasaje del discurso del presidente de la Federación Universitaria de Argentina en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1918: “... no es de este siglo la universidad cerrada, burocrática, inmóvil. Es de este siglo la universidad abierta, libre, científica, humana” (*Apud* Rapoport *et ali.*, 2000, p. 135).

Un signo claro del “cambio de paradigma” que auspicia Levene al comenzar su gestión como decano, se puede apreciar en su propuesta de alteración del nombre de la Facultad, que de llamarse “de Ciencias de la Educación” (1914) pasa ahora a denominarse, a partir de 1920, “de Humanidades y Ciencias de la Educación” (“Según el nuevo Plan de Estudios, ya aprobado por el H. Consejo Superior, la Facultad se denominará de Humanidades y Ciencias de la Educación”; Levene, 1921b, p. 517). La justificación del nuevo enunciado se fundaba en la necesidad de integrar a la herencia práctica y de formación docente que ya estaba en los orígenes de la facultad, un componente basado en el humanismo que “significa el descubrimiento de lo humano” y que “representa el esfuerzo del espíritu que aspira a su integralidad y liberación” (Levene, 1921b, p. 517).⁶

6 “En el año 1920 se produjo la reforma del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, lo que determinó, finalmente, un cambio en su denominación a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El contexto de esta modificación sustancial del plan de estudios estuvo dado por la Reforma Universitaria que, en la Universidad de La Plata, culminó con la normalización hacia mediados del año 1920- y por la influencia de la corriente idealista en el pensamiento argentino. La inclusión de las humanidades se debió no tanto a una novedad, sino a la recuperación de un aspecto de la Facultad que se consideraba descuidado. En efecto, las disciplinas que abarcaba la sección de Historia, Filosofía y Letras habrían sido relativamente abandonadas en la práctica” (Finocchio *et ali.*,

En la “Nota sobre la reforma del plan de estudios” (Levene 1921a), fechada el 24 de noviembre de 1920 y dirigida al presidente de la UNLP Dr. Carlos F. Melo, Levene vuelve a justificar el cambio de denominación de la Facultad. El término “humanidades” que se agrega procura resaltar una defensa del saber de los humanistas opuestos a los escolásticos:

Es tiempo de restaurar el vocablo Humanidades que no puede oponerse sino a la Universidad escolástica, pero no a la moderna, que aspira a abrir sus puertas a todas las corrientes renovadoras del pensamiento, y que fundada en los principios de libertad de enseñar y aprender, permite ocupar un puesto a todos los que quieran formar su cultura o enseñar una ciencia (Levene, 1921a, p. 532.).

La modificación de nombre de la Facultad fue una consecuencia emergente de la lucha interna entre dos sectores rivales en el *campo universitario* de la FaHCE: los positivistas versus los humanistas; lo que implicó, como decíamos, un “cambio de paradigma”. Éste fue posible por el tipo de unidad académica en cuestión, menos estructurada que las ciencias naturales, la medicina o la ingeniería; como explica Clark (1991), “en las ciencias sociales ‘suaves’, las humanidades y las semiprofesionales como la educación y el trabajo social, se trabaja con cuerpos de saberes poco integrados y ambiguos” (Clark, 1991, p. 18). Las áreas mencionadas “se caracterizan por una falta de acuerdo acerca de los contenidos básicos y los métodos de enseñanza adecuados”. Al distribuirse “en secciones caracterizadas por una base epistemológica ambigua, tenderá a prevalecer la discrepancia cuando los profesores, normalmente considerados individuos ‘racionales’, trasladan sus diferentes concepciones disciplinares al terreno de la toma de decisiones sobre las materias del currículo y las contrataciones (Clark, 1991, p. 19).

La integración del término “humanidades” junto al nombre original de la Facultad ejemplifica lo sostenido por Clark (1991, p. 15) al afirmar que “la unidad de adscripción básica de los sistemas académicos está organizada en torno a la disciplina”. Dice Levene: “El *agregado* de Ciencias de la Educación que se mantiene, no sólo traduce el propósito de realización práctica y docente de parte de sus estudios, sino que como ciencias del espíritu y de finalidad pragmática están impregnadas de los principios de las Humanidades” (Levene, 1921b, p. 518; bastardilla nuestra). Si en la práctica se trató de una fórmula de compromiso con respecto al grupo de los “pedagogos” positivistas (que dominaron la etapa

2001, p. 30). Alfredo Palacios, en oposición a Levene por su reforma de las humanidades, le reprocha en 1929 los siguiente: “En 1920, el doctor Levene transformó la Facultad (de Ciencias de la Educación) en la actual de Humanidades y ciencias de la educación, ... (la cual) se parece hoy más a la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires que a la antigua Facultad de ciencias de la educación que dirigió Mercante en La Plata” (*Apud* Coll Cárdenas, 1998, p. 30).

anterior), el primer término de la nueva denominación consistió también en una afirmación fuerte de una identidad y primacía de los contenidos humanísticos impartidos (entendidos como “disciplina”) frente a los contenidos pedagógicos menos homogéneos, percibidos apenas como vía profesionalizante; los que, sin una orientación humanista, debilitarían u obturarían los lazos disciplinares centrales (humanidades) y la vocación para la investigación.

En la nota arriba citada (Levene, 1921a), el autor expone al inicio un breve panorama de cómo se fue desarrollando, hasta entonces, la Facultad de Ciencias de la Educación, desde su forma inicial como Sección Pedagógica, en 1905, hasta su instauración como unidad académica con rango de facultad en 1914. Seguidamente, hace referencia a las deficiencias que tuvo la recién creada facultad en lo relativo a la oferta de asignaturas específicas y defiende la necesidad de fortalecer los estudios filosóficos, literarios e históricos así como un “cambio de los métodos didácticos, estableciendo los seminarios para adoctrinar a los alumnos, que muy luego ocuparán los cargos de la docencia secundaria del país, en la investigación original y en el planteamiento de los grandes problemas de la ciencia y las humanidades” (Levene, 1921a, p. 531). En este pasaje, aparecen plasmados dos ejes importantes de la reforma de las humanidades de Levene: a) la práctica de la investigación a través de la lectura de las fuentes en las instancias de seminario y b) la convergencia de la ciencia y las humanidades. En relación con esto último, Finocchio *et ali.* (2001, p. 157 y *seq.*) hacen referencia a este período de cambio *como el giro que va de la investigación experimental a la exégesis de documentos* y que puede verificarse en la propuesta organizacional y metodológica que Levene propiciaba para la FaHCE:

Sin que esto suponga cortes abruptos en lo metodológico, puede plantearse que hasta la reforma de 1920 predominaron metodologías de la enseñanza vinculadas a la investigación experimental. A partir de la misma, que acompañó el cambio en la denominación de la Facultad de Ciencias de la Educación a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, comenzaron a utilizarse métodos más estrechamente vinculados con la exégesis de documentos. Estas nuevas formas de enseñanza se articulan con la preponderancia que comenzaron a tener las humanidades en esta facultad a partir de 1920 (Finocchio *et ali.*, 2001, p. 157-8).

Los posicionamientos de Levene en 1921 como decano procuran superar, por lo tanto, el *cientificismo positivista* que había imperado hasta 1920. Un punto de vista que ya estaba prefigurado en un discurso de 1915, anterior a la Reforma, intitulado “El ideal ético en las universidades modernas” (Levene, 1915). En este texto, el autor resaltaba el proyecto educativo integral de la UNLP, desde la escuela primaria (“Escuela graduada anexa”), pasando por la escuela secundaria (internado ULPI) para llegar a la instrucción superior. En este discurso, Levene

defiende, por una parte, el método científico de los ataques del espíritu metafísico tradicional, pero, al mismo tiempo, se hace eco de las críticas de aquellos que ven el fracaso de las ciencias frente al hecho de la guerra comenzada el año anterior. La solución de Levene para la UNLP (“una de las más jóvenes universidades del mundo, [en donde] la ciencia ha encontrado su casa propia (...) porque el pasado tradicional no le ha exigido una sola concesión”) y la juventud (en la cual advierte “gérmenes de una enfermedad moral disolvente”) es considerar a la Universidad junto a los otros niveles educativos el lugar para “enseñar la moral en el templo de la ciencia”. Levene relaciona la ética y la ciencia, ya que para él esta última ayuda a educar moralmente como efecto de la aplicación de un método riguroso y la forja del espíritu del investigador.

La fórmula moral presentada en esta pieza discursiva se transformará posteriormente en la defensa de las humanidades como ideal de formación del estudiante universitario (“la clase culta y dirigente que se educa en la Universidad”). Expresa Levene: “En el seno de esta sociedad en profunda transición histórica, la Universidad debe culminar la obra educadora, iniciada en la escuela, elevando la dignidad de la vida y manteniendo alto el ideal ético. Debe formar al científico y al profesional, sin olvidar que es hombre y ciudadano” (Levene, 1915, p. 305). Asimismo, en favor de las humanidades, hace referencia a la norma instaurada para superar la especialización estrecha, la cual disponía como condición para otorgar título de doctor o diploma profesional, el haber aprobado como mínimo dos cursos opcionales de Filosofía, Historia y Letras. La norma databa de 1909 al momento de la creación de la sección de Filosofía, Historia y Letras durante la presidencia de Joaquín V. González y luego sería derogada con el voto en disconformidad de Alejandro Korn, del Centro de estudiantes y del propio Levene. Con el impulso de la reforma, se volvería a implementarla hacia 1921.

La norma en cuestión es nuevamente defendida en 1921 por Levene desde su función de decano, como parte importante de la reforma de las humanidades: “...los estudiantes de carreras profesionales o doctorales en otras facultades deberán concurrir a los cursos especiales de filosofía, historia y letras, que se instituirán en la de Humanidades y Ciencias de la Educación, si aspiran a la amplia comprensión de los problemas de la ciencia y la vida” (Levene, 1921b, p. 517-8). Luego de haber sido derogada, la norma vuelve a implementarse en la gestión de Levene: “El ánimo del H. Consejo Superior y la aspiración de la Federación Universitaria, concuerdan en el sentido de restablecer tan admirable principio universitario, si bien adoptando una nueva y más practicable reglamentación, en la forma de cursos especiales y libres” (Levene, 1921b, p. 525).⁷

⁷ El autor tiene en cuenta, como en otros aspectos de su gestión, el consenso emanado de

2.1.1. La reforma de las humanidades y las lenguas extranjeras

Es importante recordar que el proyecto del Dr. Levene de “reforma de las humanidades” requería, entre otras condiciones, un trabajo sistemático y científico con base en el *fichaje de fuentes documentales*, lo que imponía concretizar acciones tendientes a posibilitar la *formación plurilingüe del estudiantado*, desde etapas iniciales de la educación hasta llegar a los alumnos de profesorado y doctorado (Ruvituso, 2009). Como paso previo a la creación de una *Sección de Idiomas Vivos* (1929), Levene instrumentó, hacia 1922, cursos de lenguas extranjeras en la FaHCE-UNLP con el carácter de *cursos libres*, orientados a servir de complemento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la facultad “respondiendo al propósito de perfeccionar el conocimiento de los idiomas extranjeros indispensables para las consultas bibliográficas de los alumnos de la Universidad” (FaHCE-UNLP, 1922, p. 258). La complementariedad de estos cursos con respecto al plan de “Reforma de las humanidades”, queda expresada en tres aspectos centrales: a) los estudiantes de la Universidad son los destinatarios exclusivos de la propuesta (“alumno regular”); b) el objetivo es servir al tratamiento de la bibliografía que se trabajaba en el contexto de los seminarios; c) la recomendación metodológica giraba en torno de un abordaje “ecclético” que privilegiaba la lectura y el texto. En los alcances de la medida estaba el objetivo de satisfacer no sólo las necesidades de los estudiantes de la FaHCE sino de otras unidades académicas de la UNLP. Estos cursos libres son el *antecedente directo* de la actual oferta de lenguas extranjeras en los planes de estudio de carreras de grado en universidades públicas de nuestro país. Las acciones del Decano Levene en favor de la enseñanza de las lenguas vivas modernas en la UNLP constituyeron, por tanto, una *política lingüística* (Cooper, 1997; Spolsky, 2016), de carácter pionero, coherente y solidaria con el plan más amplio de “reforma de las humanidades” en el contexto de la Reforma universitaria.⁸

la representación estudiantil en sintonía con las demandas reformistas, en una etapa en la que “los centros eran organizaciones que ejercían gran influencia en la vida académica” (Buchbinder, 2005, p. 111).

- 8 Un repaso somero de sus acciones y concreciones incluiría: a) Implementación de las lenguas extranjeras, inglés y francés, en los últimos años del nivel primario (Escuela graduada anexa) en 1921; b) Incentivo a la enseñanza de lenguas en el nivel medio dependiente de la UNLP (Colegio Nacional y Liceo de Señoritas); c) Creación, en 1922, de los cursos libres de idiomas para alumnos regulares de la UNLP; d) Proyecto para la creación de un “Instituto para el estudio de la lengua y literatura francesa e inglesa”, en 1928; e) Creación, en 1929, de la Sección del Profesorado en Idiomas Vivos y de los Profesorados para el estudio de la lengua y literatura francesa e inglesa. El profesorado en lengua francesa inició sus tareas en 1930, mientras que el de inglés lo hizo en 1943 (Finocchio et al., 2001, p. 91 y ss.). Otras concreciones siguieron el camino trazado en un primer momento por el Dr. Levene: La Escuela superior de lenguas vivas em 1950; la

2.2. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD MODERNA

Atento a las reformas realizadas en otros países (Francia, España y Estados Unidos) y al desarrollo de la universidad moderna desde la Ilustración en adelante, Levene resalta el “ideal científico” que debe tener la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.⁹ El principio científico se contrapone, en este caso, al fin profesionalizante: “Es lugar común recordar que las universidades europeas funcionan principalmente como laboratorios activos de la ciencia y focos de la alta cultura, desplazando a la escuela profesional” (...) Es innegable que las universidades modernas constituyen, en primer término, centros de irradiación de las ciencias y de la cultura superior” (Levene, 1921b, p. 518). Este era un principio importante erigido por los reformistas: “Gran parte de los protagonistas de la Reforma cuestionaban el modelo profesionalizante imperante en las casas de estudios. En este sentido, el movimiento de 1918 recuperó las principales críticas formuladas al modelo universitario consolidado en la década de 1880” (Buchbinder, 2005, p. 122). Como contrapartida del modelo *profesionalista*, se buscaba transformar por tanto a la universidad en un *centro de investigación científica*.

Tanto la Reforma de 1918 como las reflexiones de Levene derivadas de esa coyuntura histórica, se encuadran, en líneas generales —con las salvedades que correspondan al tener en cuenta las particularidades del caso argentino—, en el segundo de los tres periodos críticos de transición de la universidad, según Rothblatt y Wittrock (1996), que consistió en “el surgimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación a finales del siglo XIX” (Rothblatt; Wittrock, 1996, p. 336). Esta etapa estuvo marcada, en cierto sentido, por el impacto de las ideas de erudición y trabajo científico de Humboldt a nivel institucional y por el contexto generado con la industrialización y la reforma estatal de finales del siglo XIX. La Universidad de Berlín constituyó un “indiscutible modelo internacional para los reformadores universitarios” (Rothblatt; Wittrock, 1996, p. 346) que inspiró el desarrollo de las universidades modernas en los EE. UU. y las reformas en Gran Bretaña. En el período considerado, la orientación hacia la investigación fue posible por el surgimiento “de un nuevo tipo de régimen epistémico, el de la ciencia académica”. Esto supuso también el surgimiento del científico “serio” opuesto al aficionado; no obstante, “la renovación institucional se fundamentó en un concepto filosófico

Capacitación em idioma extranjero, en 1958; el Traductorado público en francés e inglés, en 1963 y el Laboratorio de lengua, en 1967 (Finocchio *et al.*, 2001).

9 Levene (1921b) cita al reformador de la Sorbonne, Louis Liard, a los españoles Adolfo Posadas (*Política y enseñanza*, 1904) y Blas Cabrera, y al presidente de la Universidad de Harvard, Laurence Lowell. En Levene (1921d) aparece citado también el filósofo idealista y político italiano Giovanni Gentile con su obra *Il problema scolastico del dopo-guerra*.

que estaba reñido de muchas formas con todo el proceso de aumento continuo de la especialización disciplinar” (Rothblatt; Wittrock, 1996, p. 364).

Con la oposición dialéctica entre *formación profesional* y *formación científica* (lo que se correspondía, en el plano institucional concreto de la FaHCE, con la tensión entre “ciencias de la educación” y “humanidades”), el discurso de Levene, tenía en cuenta la diferencia histórica entre el “modelo napoleónico” y el “modelo alemán humboldtiano” de universidad; modelos desarrollados entre fines del s. XVIII e inicios del XIX, como respuestas a la crisis de la universidad medieval (Rothblatt & Wittrock, 1996). En este sentido, el autor se hacía eco de una discusión que involucraba, directa e indirectamente, a figuras influyentes del pensamiento sobre la misión de la universidad. Levene cita a algunas figuras destacadas (ver nota 9), pero, otras más influyentes quedan implícitas, como la de Kant en “El conflicto de las facultades” (2004 [1778]), quien ya había defendido la autonomía de la universidad y la importancia de la supeditar el conocimiento científico al examen del conocimiento filosófico (poder de juzgar de manera autónoma por la razón). En el caso de Humboldt (1958 [1810]), la remisión es más o menos clara al posicionarse Levene a favor de una concepción humanista y filosófica (formación del carácter moral e intelectual) por sobre la ciencia moderna, cuya tendencia es a la fragmentación del conocimiento y del sujeto; y en favor también de la investigación científica en la universidad (“... las universidades europeas funcionan principalmente como laboratorios activos de la ciencia...”); y sobre todo al hacer mención a la reforma de la universidad norteamericana, claramente influenciada por el *modelo humboldtiano*. Por su parte, las reflexiones de Levene sobre la necesidad de desarrollar la enseñanza, los métodos de trabajo y el rol de profesor también podrían, por otra parte, relacionarse con los cuestionamientos de Weber (2003 [1918]) sobre el lugar de la investigación, la enseñanza, la vocación y el contexto, en el proceso de profesionalización docente.

Más claramente resuenan, en el texto de Levene, las prédicas sobre el rol de la universidad de Ortega y Gasset, autor con quien Levene trabó trato personal, y cuyas conferencias de 1916 y 1917 en la Argentina influyeron notablemente en el ideario de la Reforma (Bustelo, 2018; Aras, 2022). Levene cita a Ortega y Gasset en su discurso en el acto de colación de grados de la UNLP del 15 de julio de 2021:

Meditemos sobre estas graves palabras escritas por Ortega y Gasset, maestro de la juventud española: “Política se hace en las academias y en las escuelas; en el libro de versos y en el libro de historia; en el gesto rígido del hombre moral y en el gesto frívolo del libertino; en el salón de las damas y en la celda del monje. Muy especialmente se hace política en los laboratorios: el químico y el histólogo llevan a sus experimentos un secreto

interés electoral. En fin, cierto día, ante uno de los libros más abstractos y más ilustres que han aparecido en Europa, desde hace treinta años, oí decir en su lengua al autor: Yo soy ante todo un político. Aquel hombre había compuesto una obra sobre (el método infinitesimal contra el partido militarista triunfante en su patria. Hace falta, pues, afirmarse de nuevo en la obligación de la verdad, en el derecho de la verdad” (Levene, 1921d, p. 245).¹⁰

El pensamiento de Ortega sobre las instituciones de enseñanza superior aparece condensado en un texto clásico publicado en 1930, “Misión de la universidad”, que retoma reflexiones del autor sobre el tema elaboradas en la década de 1920. Este discurso (pronunciado originalmente para un público español), gira en torno de los conceptos de *cultura* (“el sistema vital de las ideas en cada tiempo”), *ciencia* (investigación científica y humanística) y *profesión* (formación profesional); la primera, sobre todo, como medio para superar la especialización y el profesionalismo que son percibidos por el autor como nuevas formas de barbarie. “La sociedad necesita buenos profesionales —jueces, médicos, ingenieros—, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. (...) Importa, pues, mucho a aquéllas que estos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad” (Ortega, 2001, p. 5). Y agrega más adelante: “Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado el predominio de la “investigación” en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura” (Ortega y Gasset, 2001, p. 13).

En este sentido y en lo que concierne a la FaHCE, la reforma de Levene adopta como eje vertebrador un *idealismo* que trasciende el profesionalismo y cientificismo: “En esta hora grávida del mundo, las nuevas Facultades de Humanidades, están llamadas a cumplir un elevado ministerio. Entrañan la armoniosa conciliación de la Filosofía y de las Ciencias. Los ideales éticos, científicos, estéticos, educacionales, serán revisados a influjo de los preceptos fundamentales de la madre de las ciencias y de los valores parciales de cada una de estas” (Levene, 1921b, p. 517). Levene defiende la aplicación del modelo de las universidades europeas como “focos de alta cultura” y “centros de irradiación de las ciencias y de la cultura superior” (Levene, 1921b, p. 518). En esta línea, resalta el carácter “de la Facultad como centro activo de la ciencia y cultura superior” y destaca del nuevo plan de estudios su condición de “ensayo

¹⁰ La cita de Ortega y Gasset proviene del ensayo “Verdad y perspectiva” de la obra *El espectador* (t.1) de 1916.

tendiente a destacar la función científica de la Facultad haciéndola primar sobre la estrictamente profesional” (Levene, 1921b, p. 520).¹¹

En otro orden de cosas, Levene (1921b) hace referencia a la necesidad de fortalecer la carrera docente y al carácter “accidental” de la orientación científica en los nuevos estatutos de la universidad, para requerir que se tomen providencias a fin de dotar a los institutos de una mayor capacidad financiera y de autonomía legal y que se promueva la dedicación exclusiva para los profesores (“profesorado profesional”, docencia e investigación).¹² En este sentido, incorporando el espíritu de la reforma, Levene insiste en la necesidad de superar el profesionalismo y el enciclopedismo repetitivo en la formación de los estudiantes y fomentar la participación de los egresados para que se incorporen a la carrera docente (“una nueva y activa fuerza, representada por diplomados o egresados, desde que forman parte de la asamblea electiva de las autoridades de las Facultades y pueden intervenir en la dirección de los seminarios”, Levene, 1921b, p. 519). El autor hace especial hincapié en la importancia de la remuneración docente orientada a la enseñanza y a la investigación al resaltar la ampliación del presupuesto de 1921 para “remunerar al profesor de una cátedra con un sueldo complementario cuando atiende cursos de seminario”. Y seguidamente justifica el hecho: “pues explica el pensamiento que ha informado el nuevo Plan de Estudios como ensayo tendiente a destacar la función científica de la Facultad haciéndola primar sobre la estrictamente profesional” (Levene, 1921b, p. 520). En esto, como en otras cuestiones de método y organización académica, Levene se hacía eco de las posturas más novedosas emanadas del movimiento reformista y que tenían epicentro en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, institución en la que se había formado y en donde también ejercía la cátedra.¹³

11 El pensamiento de Levene se alineaba de este modo con a aquellos pensadores que se propusieron reivindicar *el mito de la universidad* en la modernidad de postguerra, como Weber y Ortega y Gasset, quienes defendieron una finalidad ética y utópica para las casas de altos estudios (Bonvecchio, 2002). El proyecto de Levene procuraba superar la impronta inicial que recibieron las universidades existentes a inicios del siglo XX “moldeadas por la demanda de formar profesiones liberales”; y transformar “un campo de saberes académicos” relacionado “con las tareas de formación de docentes para la escuela secundaria, hecho que revela el peso de la orientación profesionalista y el carácter tradicional que adquirieron las prácticas académicas” (Suasnábar; Palamidessi, 2006, p. 65).

12 “... es evidente que a partir de 1918 comenzó a configurarse en el ámbito de las principales universidades una auténtica carrera académica. Las discusiones en los consejos dan cuenta de la importancia que adquirieron desde entonces las cuestiones relacionadas con las competencias que debía reunir un docente universitario” (Buchbinder, 2005, p. 117).

13 “La voluntad de otorgar un lugar de privilegio a la práctica de la ciencia impregnó también los debates sobre las modificaciones en los planes de estudios. (...) Para muchos de los dirigentes de [la Facultad de Derecho], el espíritu científico podía transmitirse en las aulas a partir de dos elementos esenciales: por un lado a través de los cursos de trabajos prácticos,

La débil estructuración en general de las humanidades y las ciencias sociales, caracterizadas por “una falta de acuerdo acerca de los contenidos básicos y los métodos de enseñanza adecuados” (Clark, 1991, p. 19), también habilitó en la Facultad discusiones y modificaciones más amplias sobre el currículo y los métodos de enseñanza. En cuanto a la *metodología de enseñanza*, Levene, en consonancia con la defensa del *ideal científico* para la universidad, propugna la superación del *dogmatismo* y del *enciclopedismo*. Su posicionamiento está en sintonía con los reclamos de la Reforma ya que, para el autor, “El estancamiento de las Universidades obedece tanto a la carencia del ideal científico, a que se ha aludido, como a la anticuada orientación de su enseñanza”. Para tal fin, se ha encargado a los profesores para elaborar los programas de sus asignaturas con las indicaciones de lecturas y fuentes. “La innovación fundamental adoptada consiste en la de los métodos de investigación que transforman las aulas en talleres de trabajo, aprendiéndose a hacer la búsqueda del documento, a aplicar los procedimientos de la crítica para depurarlos, a ensayar la síntesis y a exponerla en fin” (Levene, 1921b, p. 521). Los seminarios (a cargo de un egresado o jefe de seminario) estarán concebidos para

la lectura y comentario de aquellas obras que sirven de base a la exposición del profesor y cuyo conocimiento directo – y no por mera alusión o referencia de citas - debe poseer el estudiante. La actitud de los alumnos en tales clases prácticas, tampoco es de simple espectador [sic]. Debe formar su carpeta de trabajos, con las glosas, fichas, comentarios y observaciones realizadas, presentándola al profesor (Levene, 1921b, p. 522).

Es significativo que Levene intente equiparar, en cierto pasaje de su informe, las nuevas clases de seminario para las humanidades con las ya existentes clases de laboratorio que “permiten la comprobación experimental de ciertas enseñanzas y contribuyen a despojarlas de todo carácter dogmático” (Levene, 1921b, p. 522). La comparación tal vez busque no sólo resaltar el carácter científico de la reforma de las humanidades —relacionándola con la tradición científica positivista de la etapa inmediatamente anterior—, sino tender puentes políticos y marcar un plano de continuidad, compromiso y síntesis con los miembros del campo pedagógico (“los pedagogos”), tras la reforma de las humanidades; poniendo en práctica así, de manera conciliatoria y menos brusca, el giro de la investigación experimental a la exégesis de documentos (Finocchio *et ali.*, 2001). La continuidad entre el primer decanato de Levene y el de su sucesor, Enrique Mouchet —un representante del normalismo positivista (“pedagogos”)—, y la caracterización crítica de las posiciones políticas de Levene

y por otro, mediante los seminarios. Éstos cumplirían con otro objetivo central de la Reforma que consistía en transformar la enseñanza verbalista por otra en la que el alumno se convertiría en el sujeto activo de aquélla” (Buchbinder, 2005, p. 125).

como “cripto-pedagogo” por parte del sector contestatario, que abordamos en 2.3., ayudaría a explicar esta aproximación epistemológica entre humanismo y positivismo aquí insinuada.

Otro aspecto importante que relaciona la memoria de 1921 de Levene con el discurso defendido por los reformistas de 1918, es la expresa declaración, por parte del autor, sobre la necesidad de la implementación y desarrollo de la *extensión universitaria*. “La extensión fue incorporada en la mayor parte de los estatutos de la Reforma como una tarea central de la Universidad. Mediante ella se procuraba ‘extender’ la influencia de las casas de estudios sobre el medio social” (Buchbinder, 2005, p. 128). Levene (1921b) toma como ejemplo la obra realizada en el Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, casa de estudios donde también ejercía la función docente: “No será la más fácil, la conquista de la enseñanza popular, de la divulgación científica y literaria en el seno de las corporaciones obreras, si bien el éxito alcanzado por el Centro Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, alienta la posibilidad de iniciar tal programa, procurando la comunión de obreros e intelectuales. (...) Si las circunstancias lo permiten, la Facultad iniciará con el centro de egresados y estudiantes, la extensión universitaria popular” (Levene, 1921b, p. 523). La extensión universitaria se relacionaba de esta manera con “la necesidad de cambios más profundos en las estructuras económicas y sociales” (Buchbinder, 2005, p. 129). Del conjunto de acciones previstas o ya en curso Levene destaca la publicación de la revista *Humanidades*; el estímulo a la publicación de trabajos producidos en los seminarios con el concurso de profesores y alumnos; el proyecto aprobado por el Consejo Académico para hacer públicas las clases de algunas asignaturas y la organización de cursos de perfeccionamiento para maestros en conjunto con la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, cursos a cargo de los profesores Pablo Pizzurno, E. Romero Brest y Guillermo Keiper.

Otros textos de interés que ayudan a completar el análisis del pensamiento de Ricardo Levene sobre la misión de la universidad, el rol de las humanidades y la labor de gestión desarrollada por él en ese ámbito (primer mandato e inicios del segundo) son: a) la “Memoria del Decano correspondiente al curso de 1921” (Levene, 1921c); b) “El poder universitario” (Levene, 1921d), y c) “Las humanidades y la cultura superior” (Levene, 1926). Estos y otros textos similares de Levene que tratan sobre la universidad y los estudios superiores, se inscriben en la etapa que Suasnábar y Palamidessi (2006) consideran como el primer período del desarrollo del *campo de producción de conocimientos en educación* en la Argentina, que se extendió de 1880 a 1960. Dicho período estuvo

“signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad” (p. 62); y por el hecho de que la producción de conocimiento en educación estuviera marcada por “un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista” (Suasnábar; Palamidessi, 2006, p. 67).

En la “Memoria del Decano...” (Levene, 1921c), el autor expone lo trabajado durante el ciclo de labor 1920-1921, en gran parte adelantado por el texto previo que comentamos (Levene, 1921b). Aquí se hace mención a la incorporación en el Escuela graduada anexa (primaria) de la enseñanza de lengua inglesa, agregado curricular que también Levene procurará desarrollar más adelante en el nivel universitario, como parte de su reforma de las humanidades.

“El poder universitario” (Levene, 1921d) es el discurso que el autor pronunció con motivo de la colación de grados del 15 de junio de 1921. En ese texto, hay alusiones a temas ya presentes en Levene (1921b) como ser el acompañamiento a la *reforma universitaria*:

Realizamos ahora la más delicada y transcendental reforma social, reorganizando las universidades sobre nuevas bases, espaciándola en vastos moldes, acelerando su ritmo vital. Con las variantes introducidas en la legislación electoral, económica y social, reclamadas por el pujante desarrollo del organismo, era necesario modificar la organización de la universidad haciéndola servir a los fines presentes y futuros” (Levene, 1921d, p. 242).

Levene aborda también la sustancia de la reforma de las humanidades en lo que concierne al *método científico basado en la investigación de las fuentes en los gabinetes y seminarios*: “... en torno a los gabinetes y seminarios la educación es «clínica», de observación directa, realizando la función activa de aprender a experimentar e investigar; con el compañero, han disentido en opiniones planteando luchas preliminares que perfilan la propia personalidad o se han asociado para realizar un ideal común” (Levene, 1921d, p. 243). Otros temas importantes son: 1) La necesidad de *profesionalización del profesorado* para la labor científica y pedagógica (“... la Universidad no existirá como entidad viva, como fuerza corporativa, en tanto no formemos con urgencia el profesor universitario, con dedicación exclusiva o preferente a la ciencia y la enseñanza”, Levene, 1921d, p. 244); 2) La importancia de la *extensión universitaria* ya que según el autor “en tanto la Universidad no se extiende hacia el pueblo, éste satisface su sed de cultura con la fundación de universidades populares, las más de ellas tendenciosas cuando no sectarias” (Levene, 1921d, p. 245); 3) La *investigación universitaria al servicio del desarrollo de los intereses económicos e industriales nacionales* como consecuencia de implantar en las casas de estudio un modelo científicista:

(...) yo recuerdo que las universidades europeas y las norteamericanas, que no son puramente profesionales, que han levantado junto al aula desmantelada gabinetes de observación, laboratorios de experiencias y seminarios de descubrimientos, cultivando la ciencia por la ciencia, con el supremo ideal de la ciencia pura, han concluido [sic] por prestar incalculables servicios a la industria ya la técnica en general (Levene, 1921d, p. 246).

El ejemplo que acompaña estos conceptos es la tarea de investigación matemática llevada a cabo en la Universidad de Jena que derivó en el desarrollo de instrumentales ópticos de precisión.

“Las humanidades y la cultura superior” (Levene, 1926) es una separata de la revista *Humanidades* (t. XIII, p. 329-349) que reúne un conjunto de textos diversos sobre los resultados de la gestión en el primer año del segundo mandato como decano de la FaHCE (1926-1930). De ese conjunto diverso (compuesto de reseñas, discursos, planes de estudios y noticias), se destaca el “Discurso del doctor Ricardo Levene al hacerse cargo del decanato”. En este discurso hay tres referencias políticas clave; una es la mención a la labor del decano anterior, el doctor Mouchet que aparece como continuador de la tarea desarrollada por Levene entre 1920 y 1923 (primer mandato). La otra mención tiene que ver con los sucesos convulsionados de la Reforma ya superados: “... la Facultad no tiene problema político alguno [lo que] me permite hacer un llamado a todos los profesores y alumnos en el sentido de aplicarnos a resolver sus problemas de enseñanza y de elaboración y difusión de la ciencia” (Levene, 1926, p. 6). La tercera mención destacable es la reiteración de las líneas en defensa y fomento de las “humanidades modernas” y de la *investigación científica* (“fuente perenne que nutre y renueva la enseñanza”), la cual se funda en el estudio de las fuentes en la búsqueda de un saber desinteresado y se opone a las voces que claman por la mera profesionalización con fines mercantiles o que aducen razones de mala fe:

Honremos —como los antiguos las fuentes— a quienes entre nosotros condensan en obra original las inquietudes del estudio y del amor a la verdad, y apresurémonos a hacerlo antes que enturbien el manantial, o las solicitudes del interés propio que incita a la conquista de posiciones económicas o la ponzoña de una crítica de mala fe que caracteriza la hostilidad de una parte felizmente reducida de nuestro medio intelectual (Levene, 1926, p. 7).

2.3. LUCHAS Y POSICIONES EN EL CAMPO UNIVERSITARIO DE LA FAHCE

Con respecto a la “ponzoña” y la “mala fe” a las que alude Levene (1926), cabe una digresión conjetural que arroja luz sobre las relaciones entre los agentes del *campo educativo* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el período considerado. Coll Cárdenas (1998) hace referencia a un libelo polémico del dirigente reformista y docente de Letras Héctor Ripa Alberdi, escrito en julio de 1923 (cuando concluía la gestión de Levene al frente del decanato) y publicado en el primer número de la revista *Valoraciones* (órgano de los reformistas del Grupo Renovación de la Federación Universitaria). El texto se intitulaba “Vida anecdótica. El cripto-pedagogismo y las ‘Memorias del Intelectómetro’”. En este, la figura de Levene era juzgada de forma negativa, acusando al decano saliente de ser la expresión de un positivismo decadente y “fichológico”, que se revistió del idealismo de forma oportunista y que fue responsable de la destrucción de la antigua facultad —cuya pedagogía era esencialmente didáctica— para imponer un nuevo tipo de cultura humanista:

Humanidades había sufrido una involución con los denominados ‘cripto-pedagogos’, de poco firmes ideales humanistas, y expuestos a actuar de acuerdo a sus necesidades electoralistas, forjadores de alianzas con “los pedagogos”, de la vieja facultad. Tal era el caso de Levene y de Mouchet. Atrás había quedado la efervescencia humanista que había cobrado forma en los días de la agitación estudiantil (Coll Cárdenas, 1998, p. 37).¹⁴

La sátira de Ripa Alberdi merecería, por su valor documental y su relevancia estética, un análisis detenido, pero que excedería los límites de este trabajo. Nos contentamos, no obstante, con señalar su importancia testimonial como efecto de un “contradiscurso” paródico y carnavalesco muy bien elaborado; lo que permite apreciar, entre otros aspectos, la recepción polémica por parte de otros actores del campo, del “relato” y la práctica, tanto docente como política del Dr. Levene, y de otros profesores que actuaron en el período. Las caracterizaciones

¹⁴ Bustelo (2014, p. 334) también se refiere al texto de Ripa Alberdi: “Seguramente, el gesto más irreverente de *Valoraciones* haya sido publicar en su primer número un jocoso y célebre relato, luego atribuido a Ripa Alberdi, en el que se ridiculizaba el abordaje experimental de la cátedra de psicología platense que dirigía -siguiendo la psicología ingenieriana- el profesor que acababa de asumir como decano, Enrique Mouchet. En esta sólida plataforma antipositivista no tendría participación el otro referente indiscutido del antipositivismo argentino, Coriolano Alberini, quien desde 1923 dictaba Gnoseología y Metafísica en la Facultad platense de Humanidades. Su ausencia en *Valoraciones* no sorprende cuando se tiene en cuenta que, como vimos en el capítulo cuarto, en mayo de 1924 Korn había roto su estrecha amistad con Alberini por las diferencias irreconciliables que mantenían en torno de las decisiones institucionales en la FFyL. Desde entonces, el antipositivismo argentino se dividía entre los seguidores del socialismo ético de Korn y los alberinianos, afines al nacionalismo y el catolicismo”.

de Ripa Alberdi constituyen un espejo invertido del discurso oficial y serio de Levene; y ejemplifican las tensiones y los posicionamientos divergentes en el *campo educativo de la FaHCE* en el período que abordamos, frente al carácter y los alcances de los cambios impulsados por Levene; sobre todo, la postura con que éstos fueron recibidos por algunos profesores y por la parte más contestaria de la dirigencia juvenil reformista.¹⁵

En relación con esto último, la crónica en cuestión brinda elementos para una reconstrucción aproximada de las diversas posiciones en el *campo universitario en la FaHCE* hacia 1923 y los distintos tipos de capital. Algunos de los aspectos abordados en el texto de Ripa Alberdi que resultan de interés serían: a) La instauración como *escena de enunciación* (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 95 y *seq.*) de un diálogo imaginario —o como propone el texto, “en espíritu”— entre el profesor Coriolano Alberini y el narrador (como *alter ego* del autor y de los estudiantes reformistas); para convocar a su vez, de forma crítica, directa o indirectamente, las voces de otros agentes, como la del Dr. Mercante y su grupo de “pedagogos”, la del Dr. Levene (“tono trágico y grandilocuente”) o, por vía de la comparación, la de José Ingenieros; b) La autoafirmación de Alberini como un auténtico humanista (*voz autorizada*) al cuestionar la pertenencia de Levene al terreno del humanismo, para caracterizarlo como un universitario surgido del positivismo que ha cambiado de posición teórica de forma oportunista; igual que aquellos que “habiéndose nutrido merced a libros de tercera mano, como nuestros pedagogos, con los residuos de un positivismo decrepito, quieren despojarse del propio yo positivista porque presienten la caducidad de la cultura en que se formaron” (Ripa Alberdi, 1931, p. 55); y c) La caracterización de la imposición política del cambio de nombre de la Facultad como una reforma superficial por la participación activa en el proceso del grupo normalista (“pedagogos auténticos”); y de los que en la crónica se denominan “cripto-pedagogos” y “fichólogos” como Levene: “Aquí, en La Plata, por razones de ambiente y por resabios de espíritu conservador en algunos, nuestra reforma aún conserva cierto cariz pedagoga, como bien lo evidencia el hecho, para mi absurdo, de un plan de estudios donde el profesorado es previo al doctorado” (Ripa Alberdi, 1923, p. 57-58).

La nueva deriva pedagoga o “cripto-pedagoga” es presentada como una síntesis de las luchas iniciales y diagnóstico de la situación presente (que se evidencia en la permanencia y sostenimiento por parte del Decano Levene de la Escuela graduada anexa como espacio de los normalistas):

¹⁵ Otros textos de Ripa Alberdi sobre política universitaria producidos en el marco del *movimiento reformista* fueron recopilados por Cúneo (1976). Sobresale de entre ellos, como síntesis de las aspiraciones del movimiento reformista, el discurso “Significación de la Reforma”, de 1922, el cual el autor reivindica para los estudiantes los logros del movimiento, negando, significativamente, cualquier participación o apoyo por parte de los profesores.

Si hubiéramos de encerrar en una fórmula la evolución de nuestra Facultad, diríamos, para hablar en términos cuasi comtianos, que desde su fundación hasta hoy, presenta tres estadios: 1º. Pedagogismo agudo. 2º. Eferescencia humanista, condicionada por la reforma universitaria y creada por algunos profesores nuevos, y 3º. lo que llamaremos el “cripto-pedagogismo”, que es un amago de involución provocada por inconsistencia de ideales en los pseudo-humanistas y también por pequeñeces electorales (Ripa Alberdi, 1923, p. 59).

La etapa representada en el texto de Ripa Alberdi se corresponde con un momento de la historia en la que el *campo universitario en la Argentina* parece ganar en autonomía con relación al *campo político*; y parece también distanciarse del *campo intelectual*. Como ejemplo de esto último, podrían considerarse las apelaciones reiteradas de Levene en los textos comentados a favor de la *profesionalización* del profesor universitario y del funcionamiento de las estructuras de participación de los diferentes claustros en las decisiones de la gestión.

La adhesión de los agentes del campo universitario argentino como Levene a los postulados de la Reforma podría, por lo tanto, entenderse como una búsqueda de afirmación de la autonomía de dicho campo, en gran parte dominado por “la baja diferenciación de los agentes especializados (docentes universitarios) respecto a los funcionarios burocráticos del sistema educativo” (Suasnábar; Palamidessi, 2006, p. 65). Al respecto, Bourdieu (2014), al investigar el estado del campo universitario francés en vísperas de los acontecimientos sociales del mayo de 1968, considera algunos rasgos caracterizadores de este campo y de los agentes que lo conforman; rasgos que podrían ayudarnos a comprender la organización del campo educativo universitario al momento de la gestión del Dr. Levene como decano de la FaHCE.

En líneas generales, siguiendo a Bourdieu (2014), el campo universitario está constituido por los profesores universitarios que ocupan un lugar relativo a otros agentes como detentores de una forma institucionalizada de capital cultural. En el *campo político/económico* los profesores se ubican en el polo dominado del campo de poder opuesto a los poseedores de los medios de producción (empresarios e industriales); pero al mismo tiempo, como poseedores de una renta fija y un lugar más sólidamente establecido en el seno de una carrera burocrática, se oponen en el *campo intelectual* a aquellos agentes que ocupan lugares menos institucionalizados y más libres, como los artistas y los escritores. En este sentido, el profesor universitario “tiende a tomar distancia del campo intelectual, como bien puede verse en el caso de los profesores de literatura francesa (particularmente Lanson) que, al profesionalizarse y dotar de una metodología específica, tienden a romper con las tradiciones mundanas de la crítica” (Bourdieu, 2014, p. 55). Aunque la particularidad del campo

universitario sea reproducir en su estructuración el campo de poder, importan sus especificidades en cuanto a los principios de legitimación:

(...) el campo universitario está organizado según dos principios de jerarquización antagónicos: la jerarquía social según el capital heredado y el capital económico y político actualmente detentado se opone a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual (Bourdieu, 2014, p. 71).

Bourdieu (2014) resalta el hecho de que los profesores universitarios, de manera homóloga a los funcionarios de alta jerarquía, presentan una mayor integración social y una organización familiar más estable, lo que lo diferencia de otros agentes similares cuya relación institucional es menos estable (artistas, escritores, etc.). En la etapa analizada por Bourdieu esto se expresaba en la oposición entre un polo dominante en el campo universitario de mayor prestigio social (familia numerosa, condecoraciones oficiales, posiciones políticas conservadoras, residencia en barrios de moda, etc.) frente a un polo dominado, los adherentes a la izquierda, la filiación al normalismo, el origen judío, etc.). En el primer polo, se verifica la “reproducción de los hijos de familia, hijos de médicos o de magistrados instituidos médicos o magistrados, herederos legítimos, es decir legitimados e inclinados a heredar la herencia como dignos sucesores, reconocidos y llenos de reconocimiento” (Bourdieu, 2014, p. 74-5). Este sector suele ocupar con mayor frecuencia posiciones de poder en la universidad aunando así capital económico y capital intelectual.

No obstante, lo que resalta Bourdieu (2014) es que el campo universitario, si bien es homólogo al campo de poder, posee su propia lógica y los antagonismos de clase se revisten de una forma específica que se evidencia en los criterios de éxito académico y ascenso distribuidos en función de las diferentes especies de capital y origen social. Estos determinantes varían en función de las diferentes facultades, siendo más flexible y temprano el acceso a la condición de profesor en las facultades de letras en comparación con las de derecho y medicina en donde tienen mayor incidencia el origen social y la edad. La oposición se establece, por lo tanto, entre *competencia político-social* versus *competencia científica*.

En el cuadro siguiente, tomando como referente teórico lo expuesto por Bourdieu (2014), procuramos graficar, en un *cuadrado semiótico*, los diversos posicionamientos en el *campo universitario* de FaHCE hacia 1923, a partir de lo que es posible inferir de los documentos relevados y la bibliografía consultada (Coll Cárdenas, 1998; Ripa Alberdi, 1923; Levene, 1926; Finocchio, 2001; Bustelo, 2015 y 2018).

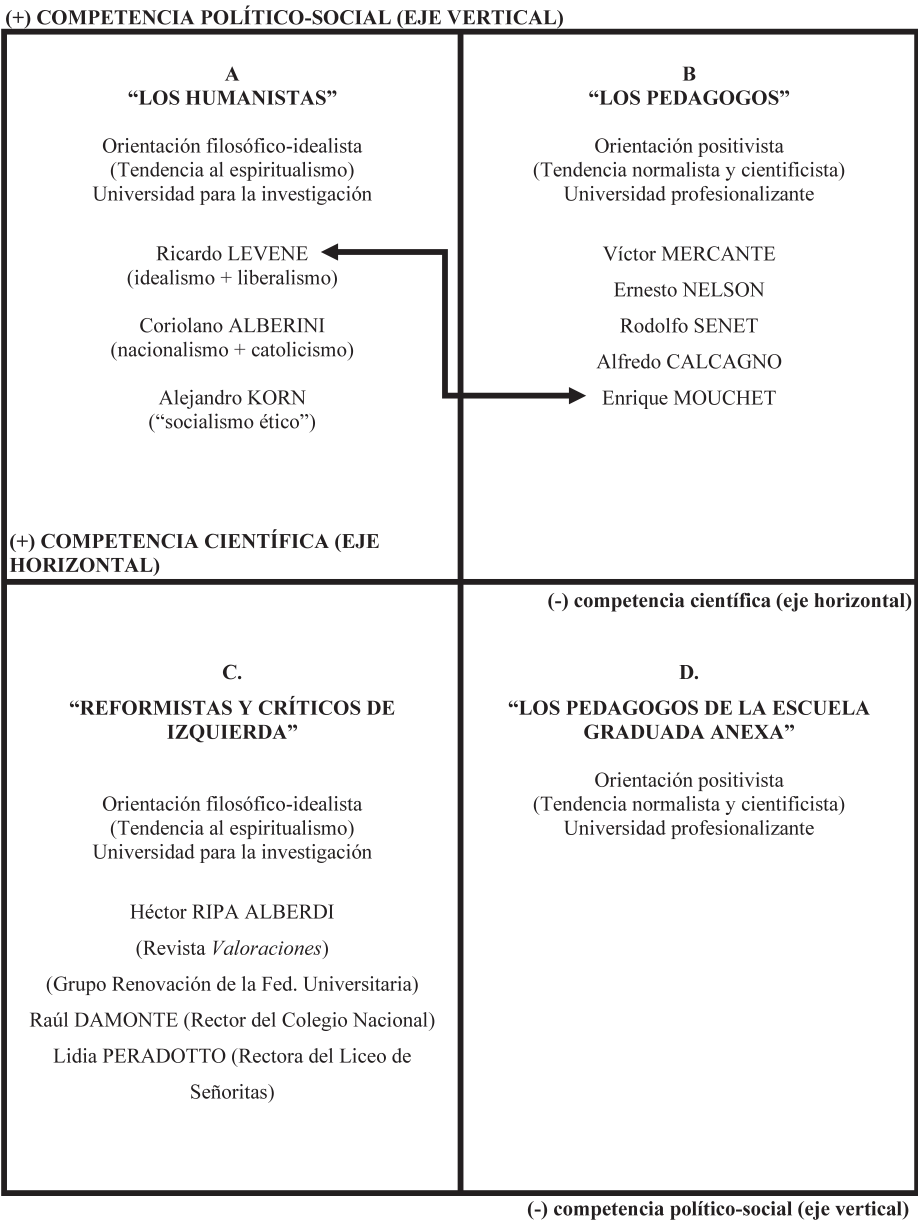
Por una parte, se encontraría el polo dominante (**A**) en el cual se sintetiza en grados diversos las dos especies de capital y legitimación: a) [Eje vertical]

La *competencia político-social* (entendida como la convergencia de un origen de clase y de la vinculación política en el campo del poder) y b) [Eje horizontal] La *competencia científica* (entendiendo esta última como la legitimación del saber). En este terreno militan los “humanistas” representados por Levene, Alberini y Korn. En este sector del campo, por los que se desprende de la sátira de Ripa Alberdi, sería posible suponer un enfrentamiento entre humanistas por una parte y “pseudo-humanistas” o “cripto-pedagogos” por la otra; los primeros más cerca del polo de *competencia científica* que los segundos.

En el polo contiguo (**B**), se encuentran los “pedagogos” que conservan cierto poder político-social, pero que han sido desplazados en la consideración científica (pérdida de legitimidad científica). En el plano opuesto al anterior, que indicamos como **C**, se encuentran los diversos agentes que detentan *competencia científica* pero menor *competencia político-social* y que adscriben a posiciones de izquierda contestaria o crítica. En este grupo militan los estudiantes reformistas que han asumido representación gremial y activa participación como aquellos agrupados en la revista *Valoraciones*; o profesores que asumieron responsabilidades de conducción durante la lucha reformista y luego fueron desplazados —como el Prof. Damonte, rector del Colegio Nacional y la Prof. Peradotto rectora del Liceo de Señoritas, ambos comprometidos con los postulados de la Reforma (Coll Cárdenas, 1998; Bustelo, 2018).

En el polo **D**, opuesto a **A**, resultante del entrecruzamiento de la ausencia de *competencia político-social* y *competencia científica*, ubicamos a los docentes de la Escuela graduada anexa la cual, según lo que es factible entender de lo expuesto en la crónica de Ripa Alberdi (1923), constituía un espacio signado por los epígonos del *normalismo positivista* liderado por los “pedagogos” y aliados del decano Levene (Cf. el acto en homenaje a este último comentado en Ripa Alberdi, 1923, p. 59-60).

Cuadro: Campo educativo de la FAHCE (1920-1923)



3. CONSIDERACIONES FINALES

El pensamiento del Dr. Levene sobre la *misión de la universidad y el rol de las humanidades* se evidenció fundamentalmente a partir de sus intervenciones como decano de la FaHCE en los años de 1920. En sus escritos, es posible observar la relevancia del contexto histórico inmediato, marcado por las acciones y reivindicaciones colectivas de la Reforma. En sintonía con éste, el discurso de Levene aparece impregnado por los ideales del *espiritualismo e idealismo de postguerra* —una de cuyas voces más influyentes en la Argentina fue la de Ortega y Gasset. La postura antipositivista reivindicaba para la universidad un rol a favor de la cultura y de las humanidades como saberes legítimos, en pugna con aquellos instrumentales y/o profesionalizantes hasta entonces dominantes.

En este sentido, el objetivo principal de Levene como gestor de la FaHCE consistió en la difusión e implementación de una *reforma de las humanidades* que, si bien tuvo motivaciones más generales o universales (en sintonía con el pensamiento idealista en boga), también se justificaba como una estrategia política para la superación del *positivismo normalista* dominante hasta 1920 en el seno de la Facultad. La reforma de las humanidades asumió así el imperativo de organizar la vida académica alrededor de un ideal de producción científica humanista —dentro del cual ganaban preponderancia y legitimidad las disciplinas específicas (historia, letras, filosofía) por sobre las pedagógicas; lo que significó un reacomodamiento de las distintas posiciones presentes en el *campo educativo* de la institución.

La reforma de Levene también incluyó una defensa del papel de los docentes como investigadores y de las tareas de construcción del conocimiento en el aula, en oposición al enciclopedismo tradicional y repetitivo. Este nuevo enfoque consistió en incentivar la participación de estudiantes y egresados en diversas instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del estudio de documentos en seminarios y clases prácticas. La nueva dinámica del trabajo pedagógico y disciplinario, en línea con el movimiento reformista, *implicaba un acceso directo a las fuentes del conocimiento y la producción de un saber original*; de ahí la necesidad de fomentar el *estudio de lenguas modernas* en los cursos de grado y, al mismo tiempo, la obligación de poner en práctica un ideal ético y social a favor de la *extensión universitaria*, procurando orientar ese saber a la comunidad en su conjunto.

REFERENCIAS

- ALLENDE, Andrés. Ricardo Levene y los estudios humanísticos en la Universidad Nacional de La Plata. **Trabajos y Comunicaciones**, La Plata, n. 14, 1965, p. 9-29.
- ALLENDE, Andrés. Ricardo Levene, presidente de la Universidad de La Plata. **Trabajos y comunicaciones**, La Plata, n. 20, 1970, p. 15-34. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1071/pr.1071.pdf. Acceso en: 11 set. 2024.
- ARAS, Roberto. José Ortega y Gasset en la Universidad de Buenos Aires. **Temas de Historia Argentina y Americana**, Buenos Aires, v. 30, n. 1, 2022, p. 33-44. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14484>. Acceso en: 18 jul. 2024.
- BIAGINI, Hugo. El movimiento estudiantil-reformista y sus mentores. In: BIAGINI, Hugo (Ed.). **La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil**: Desde sus orígenes hasta 1930. La Plata: EDULP, 2001. p. 153-210.
- BONVECCHIO, Claudio. Introducción. In: **El mito de la universidad**. México: Siglo XXI Editores, 2002. p. 21-63.
- BOURDIEU, Pierre. El conflicto de las facultades. In: **Homo Academicus**. Siglo XXI Editores, 2014. p. 53-97.
- BUCHBINDER, Pablo. **Historia de las universidades argentinas**. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.
- BUSTELO, Natalia. **La reforma universitaria desde sus grupos y revistas**: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2015. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf>. Acceso en: 11 set. 2024.
- BUSTELO, Natalia. **Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2018.
- CLARK, Burton. **El sistema de educación superior**: Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen, 1991.
- COLL CÁRDENAS, Marcelo David. La universidad nueva entre 1897 y 1995. In: BARBA, Fernando Enrique *et al.* **La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897 – 1997**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1998. p. 16-65.
- COLOMBO, Magdalena. La Universidad Nacional de La Plata y sus orígenes. **Debate Universitario**, Buenos Aires, v. 11, n. 20, 2022, p. 27-46, 2022.
- COOPER, Robert. **La Planificación Lingüística y el Cambio Social**. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

CÚNEO, Dardo (Ed.). **La Reforma Universitaria (1918-1930)**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1976.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FINOCCHIO, Silvia *et al.* (2001). **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**: Documentos y notas para su historia. La Plata: Ediciones al Margen/Ediciones de la Universidad Nacional de la Plata, 2001. Disponible en: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1400/1383/4515-1>. Acceso en: 18 jul. 2024.

HUMBOLDT, Wilhelm von. “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín” [1810]. In: FICHTE, Johann Gottlieb *et al.* **La idea de la universidad en Alemania**. Buenos Aires: Sudamericana, 1959. p. 209-220.

KANT, Immanuel. **El conflicto de las Facultades**. Buenos Aires: Losada, 2004.

LEVENE, Ricardo. El ideal ético en las universidades modernas. **Archivos de Ciencias de la Educación**, La Plata, v. 1. n. 3, p. 301-306, 1915. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1688/pr.1688.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. Nota sobre la reforma del plan de estudios. **Humanidades**, La Plata, v. 1, p. 530-533, 1921a. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/76491907.pdf>. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. Memoria correspondiente al curso 1920-1921. **Humanidades**, La Plata, v. 1, p. 516-529, 1921b. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7119/pr.7119.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. Memoria del Decano correspondiente al curso de 1921. **Humanidades**, La Plata, v. 3, p. 487-492, 1921c. Disponible en: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7136/pr.7136.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. El poder universitario. **Humanidades**, La Plata, v. 4, p. 241-248, 1921d. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1773/pr.1773.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo (1926). Las humanidades y la cultura superior. **Humanidades**, La Plata, t. XIII, p. 329-349, 1926. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/levене/09010312/09010312.pdf>. Acceso en: 9 jul. 2024.

LOBATO, Mirta Zaida; SURIANO, Juan. **Nueva historia argentina. Atlas histórico**. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la Universidad**. Buenos Aires: Ed. de Raúl J. Palma, 2001 [1930]. Disponible en: <https://docplayer.es/48863-Jose-ortega-y-gasset-mision-de-la-universidad.html>. Acceso en: 18 jul. 2024.

PUIGGRÓS, Adriana. **¿Qué pasó en la educación argentina?:** Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2015.

RAPOPORT, Mario *et al.* **Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000).** Buenos Aires: Ediciones Macchi, 2000.

RIPA ALBERDI, Héctor (1923). Vida anecdótica. El cripto-pedagogismo y las “Memorias del Intelectómetro”. **Valoraciones**, La Plata, n. 1, 1923, p. 53-64. Disponible en: <https://americalee.cedinci.org/portfolio-items/valoraciones/>. Acceso en: 21 set. 2024.

ROTHBLATT, Sheldon; WITTROCK, Bjorn. **La Universidad europea y americana desde 1800:** Las tres transformaciones de la Universidad. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 1996.

SARLO, Beatriz. **Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

SOLARI, Manuel Horacio. **Historia de la educación argentina.** Buenos Aires: Paidós, 1980.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 14, n. 26, p. 32-44, mar. 2016. Disponible en: <https://www.revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acceso en: 9 jul. 2024.

SUASNÁBAR, Claudio & PALAMIDESSI, Mariano. El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 18, n. 46, 2006, p. 61-77.

VALLEJO, Gustavo. “El culto de lo Bello”. La Universidad Humanista de la década del '20. In: BIAGINI, Hugo (Ed.). **La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930.** La Plata: EDULP, 2001. p. 113-152.

VARELA, Lía. Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina. In: SOUSA, S. C. TAVARES de; ROCA, M. Del P. & PONTE, A. S. **Temas de política lingüística no processo de integração regional.** Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 81-104.

WEBER, Max. La ciencia como vocación. In: **El político y el científico.** Buenos Aires: Prometeo, 2003. p. 180-231.