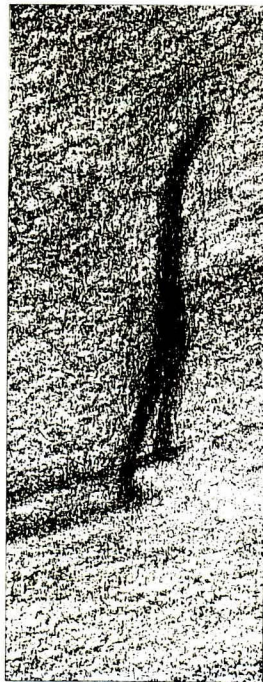


T TRANSFORMACIONES EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UBA

Un recorrido histórico de algunos problemas actuales**

FLORENCIA CARLINO*



* Lic. en Ciencias de la Educación de la UBA, cursa estudios de maestría en FLACSO, es docente en la cátedra de Educación I (UBA) y es becaria de iniciación de la UBA.

¿Por qué detenerse hoy en la carrera del 58?

La elaboración de las reflexiones e interrogantes que aquí se presentan, se articulan con dos elementos que forman parte del contexto de producción de este artículo. El primero tiene directa vinculación con el actual proceso de evaluación del plan de estudios vigente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, que está siendo llevado a cabo por los tres claustros. Este proceso forma parte del contexto temático de este artículo ya que, como se verá, abordaremos aquí, algunas categorías que consideramos se relacionan con la discusión actual sobre el plan de estudios. El segundo elemento constituye el contexto material dentro del cual se produce este texto: las categorías que se discuten aquí surgen como necesidades teóricas del proyecto de investigación que estoy llevando a cabo acerca del campo profesional actual de las Ciencias de la Educación, en calidad de becaria de iniciación de esta Universidad.

El plan de estudios de la carrera, puesto en vigencia en 1985, que -como dijimos- hoy se haya sometido a examen, se considera heredero, en muchos aspectos, del primer plan

** Quiero agradecer muy especialmente la información y los comentarios proporcionados por mi directora de beca, Lic. Silvia Llomovatte, por la Prof. Gila Romero Brest, por la Lic. María Teresa Sirvent y por la Dra. Adriana Puiggrós.

(1958), el cual aparece como un referente fuerte de la nueva propuesta curricular. Este reconocimiento alude tanto a los sujetos protagonistas, como a las orientaciones epistemológicas, teóricas y políticas del contenido formativo del histórico plan.

Veamos qué es lo que se rescata del primer plan. Por un lado, se hace alusión a los sujetos sociales involucrados, expresando respeto y agradecimiento, al convocarlos a integrar la comisión diseñadora del nuevo plan (1985), junto con las generaciones posteriores. A ellos se los califica así:

“La generación que, al modificar el plan de la carrera desde 1958, reorientó los estudios concediendo central importancia al conocimiento científico y empírico del área y a la capacitación para una profesión autónoma y no solamente para la actividad docente; la de los primeros graduados de la carrera que, respondiendo a esa orientación, trabajaron durante más de veinte años produciendo nuevos desarrollos teóricos y creando nuevas áreas ocupacionales”. (SERVICIO DE ORIENTACION, 1986:5).

Por otro lado, también se rescata la perspectiva teórico-metodológica que se inaugura entonces y los perfiles de graduados promovidos por el plan del 58:

“[...] antes de concretar un diseño de currículo, la comisión [elaboradora del plan] debió discutir ciertos problemas básicos. Así tuvo que remontarse al primer plan de estudios de la carrera -el plan del 58- para superar desde allí las orientaciones y tendencias de planes posteriores que volvieron a enfocar el campo teórico de la educación como una rama de la filosofía, por ejemplo, y tenían como única expectativa laboral la actividad docente. Sin desechar, obviamente, la perspectiva filosófica del problema de la educación, se recuperó su ubicación dentro del campo de las ciencias fácticas. Por otra parte, sin abandonar la especialización docente se revalorizó la formación científica y técnico-profesional [...]”. (SERVICIO DE ORIENTACION, 1986:6).

Nos permitimos transcribir estos párrafos in extenso debido a que su elocuencia radica en que de ellos se derivan las categorías de nuestro análisis.

Nuestras preguntas

La transformación de la carrera de Pedagogía (surgida en la tercera década del siglo) a la de Ciencias de la Educación que tuvo lugar en la Universidad de Buenos Aires, a mediados de los años 50, como parte de los importantes cambios institucionales y extra-institucionales a que nos referiremos a continuación, constituye un hito trascendental en el proceso de construcción del campo profesional que nos ocupa¹. El ámbito académico y profesional que se abre resulta tanto de continuidades cuanto de rupturas respecto del espacio existente anteriormente. En este artículo, queremos compartir algunas hipótesis que intentan rastrear el origen de ciertos problemas que han

impactado de tal forma en el campo profesional, que perviven actualmente imprimiéndole un sello distintivo.

Por un lado, haremos alusión al tipo de **mapa teórico-metodológico** que se inaugura entonces: qué aspectos de la realidad empieza a estudiarse y a través de qué lente (lo que implica, también, cuáles porciones de la realidad y cuáles ópticas quedan afuera). En segundo lugar -y vinculado con el problema anterior- intentaremos describir el tipo de **articulaciones** que comienza a establecerse **entre la carrera y el resto del sistema educativo**.

Algo de historia

Sabido es que promediando los años 50 se abre el comienzo de un nuevo escenario en la historia de la educación nacional. A partir de entonces y durante dos décadas, los gobiernos de los países latinoamericanos -con el apoyo y la presión de los organismos internacionales- incorporan a sus discursos y orientan sus prácticas políticas desde la concepción desarrollista del progreso. Desde esta perspectiva, las sociedades pueden clasificarse según el grado de desarrollo alcanzado: el punto máximo de desarrollo social hasta entonces conocido estaba dado por la sociedad norteamericana, mientras que los países latinoamericanos -acusados de una mala planificación de recursos- se encontraban sumidos en el subdesarrollo. Su progreso había sido obstaculizado por la carencia de tres elementos: capital, tecnología y educación (PUIGGRÓS, A. 1983). En el año 1961, con la “Alianza para el Progreso”, los países firmantes se comprometen a implementar políticas tendientes a desarrollar sus sociedades a partir de ayudas financieras y tecnológicas provenientes de los países centrales, mediatizadas por los organismos internacionales que se asocian a este pacto intercontinental (PUIGGRÓS, A. 1983). Desde este diagnóstico, la modernización de la sociedad y de sus instituciones es absolutamente coherente con el abordaje científico de las ciencias sociales:

“El pragmatismo reaparece otorgando a los procesos político-educativos un papel principal en la implantación de un modelo científico desde el cual se planifique y controle el desarrollo.” (PUIGGRÓS, A. 1983: 122). [...] “En esta tarea de reconstrucción serán centrales el fortalecimiento del saber científico y el cambio de mentalidades. Pero su posibilidad depende, en gran medida, del elemento educativo: una educación renovada deberá generar el consenso del público.” (p. 123).

El campo científico internacional, en efecto, comienza a albergar nuevos enfoques del estudio de la sociedad. En los años 50, la sociología norteamericana empieza a desarrollar con fuerza el estructural-funcionalismo. Junto con la Teoría del Capital Humano -que concentró, incipientemente, el aporte del campo de la economía-, el estructural-funcionalismo va a constituir el insumo fundamental de una nueva disciplina: la sociología de la educación (CARCIOFI, R. 1987).

La comunidad de científicos sociales -sobre todo de áreas de la economía, de la sociología, de la psicología y de la educación- se fortalece por el hecho de producir información que empieza a considerarse relevante. El uso de esta información, por primera vez, va a estar orientado a hacer recomendaciones a la toma de decisiones políticas, tanto para criticar su curso, cuanto para ofrecer su legitimación científica. Estas novedades repercuten directamente en las universidades latinoamericanas. En su carácter de organizaciones formadoras de elites dirigentes, las universidades debían ser transformadas para hacer su contribución al desarrollo. Se pensaba que la ineficacia de las clases dominantes -y el virtual apoyo de los sectores medios- para conducir a la sociedad hacia el cambio deseado, se había originado, en gran medida, en la ideología de tipo tradicional (en oposición a la moderna), propiciada y difundida por la dirigencia local (PUIGGRÓS, A. 1983). En este sentido, es notorio el optimismo pedagógico que caracterizaba las políticas educativas de entonces: la inversión en educación sería garantía segura del desarrollo económico-social (CARCIOFI, R., 1987).

En lo que respecta a la Universidad de Buenos Aires, en el período 57-62, lapso de tiempo en que el Rectorado está en manos de Rizieri Frondizi, van a implementarse medidas que contribuyen a configurarla como un organismo no sólo de transmisión sino, sobre todo, de producción y distribución de conocimientos capaces de incidir en la transformación de la sociedad. Muchos de estos cambios contribuyen a diseñar gran parte de la fisonomía del período universitario que ha sido denominado con el mote de "restauración reformista" (PEREZ LINDO, A. 128-138). Los indicadores del cambio son muy abundantes y se refieren, fundamentalmente, al estímulo a la producción del conocimiento y su difusión (a través de asignación de recursos y de una reorganización administrativa, promoviendo profesores-investigadores) y a la construcción de un perfil de graduado técnico-profesional².

En este contexto global de cambios tendientes a modernizar los claustros superiores es que se inscriben las transformaciones de nuestra carrera. A fines de 1956, se departamentaliza la Facultad de Filosofía y Letras, creándose tres carreras nuevas: Ciencias de la Educación (antes Pedagogía), Sociología y Psicología. Y a principios del año 1957, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprueba el cambio de nombre del Instituto de Didáctica por el de Instituto de Ciencias de la Educación³. Ese cambio de nombre, en realidad refleja un cambio de funciones. Antes, dicho instituto tenía a su cargo la regulación y organización de la enseñanza y de las, aún pobres, tareas de investigación. Con la creación del Departamento de Ciencias de la Educación -que tiene lugar a fines del mismo año- estas dos funciones se dividen: el Departamento se hace cargo de la enseñanza y el Instituto, de la investigación. Esta división de funciones podemos suponer que está marcando la inauguración formal, y concomitante jerarquización, de la actividad de investigación, a través de la constitución de un espacio propio y delimitado, antes inexistente.

Una nueva "problemática dominante"

Ahora bien, ¿en qué medida estas transformaciones políticas, epistemológicas y administrativo-organizacionales inciden en el campo profesional que nos ocupa?

Una primera respuesta a este interrogante puede presentarse así: las transformaciones descritas a nivel de la universidad y las nuevas funciones sociales asignadas a la educación, impactan el campo profesional en el sentido de que contribuyen a generar una **nueva problemática dominante**. Hablar de problemática dominante implica pensar que en todo campo existen, a la vez, problemáticas **residuales** y **emergentes** pero la dominante "traza los límites de referencia de mayor vigencia pública dentro del campo y respecto de las cuales toman posición y, a veces, polémica la mayoría de los actores [...] del escenario intelectual" (ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. 1983: 84). La principal contribución de la novedosa problemática dominante a nuestro campo profesional es su capacidad de definir o re-definir la posición de sus intelectuales, reorientando las temáticas, las obras y los autores "faro" que inspiran y guían la producción intelectual del campo.

Esto es precisamente lo que sucede con la apertura de la nueva carrera. La problemática dominante, ahora, está vinculada con un objetivo: la transformación de la formación universitaria en Ciencias de la Educación en una carrera científica y profesional. Para ilustrarlo, analicemos algunos ejemplos.

En el año 1962, en función de la necesidad de que la Universidad se adaptara a los requerimientos del desarrollo, se elabora un programa de modernización del Departamento homónimo⁴ que incluía la solicitud de becas para perfeccionamiento de graduados en el extranjero, el acrecentamiento del personal docente, el dictado de cursos de formación de auxiliares docentes universitarios y la producción de materiales didácticos de circulación interna. Dentro del contenido de esta formación aparecía con fuerza la temática del macro planeamiento educativo - como parte del planeamiento socio-económico- y la micro planificación didáctica.

Junto con estas nuevas áreas temáticas, surge también un nuevo horizonte de incumbencias profesionales. Si miramos las posibles especializaciones (que los alumnos debían optar a partir de tercer año) y la correspondiente oferta de seminarios, presentes en el proyecto previo al plan de estudios 1958, en el cual éste se sustenta, tenemos que:

- dos de las cinco especializaciones posibles corresponden a áreas netamente académicas, en el sentido de que los seminarios que se incluyen capacitan para la investigación, exclusivamente. Esta especializaciones son "filosofía de la educación" e "historia de la educación";

- tres de las restantes constituyen áreas mixtas: los seminarios que las integran se vinculan tanto con la investigación como con un tipo de preparación ligado a la intervención profesional. Estas especializaciones son "metodología, organización y administración", "psicopedago-

gía y psicología diferencial” y “sociología educacional”. En su conjunto, las nuevas incumbencias que subyacen a estas tres últimas especializaciones son la organización y administración escolar, la formación docente, la elaboración de instrumentos y medios educativos, la educación no formal, la orientación vocacional y profesional, la educación especial y la conducción de grupos⁵.

Hasta el momento, ser graduado universitario en Pedagogía era una “visa” a la docencia de nivel superior; pero a principios del año 57, la Facultad -además de los ya clásicos títulos de Doctor y Profesor- empieza a expedir nuevos títulos acordes con los perfiles profesionales que se promueven: el título de Licenciado y el “Certificado de Asistente Educativo”, que posibilitaba al estudiante insertarse en el mercado ocupacional antes de concluida su licenciatura⁶.

Cambio de nombre, cambio de enfoque

El cambio de nombre de la carrera -antes Pedagogía, ahora Ciencias de la Educación- tiene no pocas connotaciones para analizar los cambios ocurridos en el mapa problemático que empieza a preocupar a los miembros del campo. El nuevo nombre revela una intencionalidad explícita de redefinición del objeto de estudio⁷.

La concepción pedagógica frente a la cual los modernos paradigmas vienen a discutir puede caracterizarse por tres atributos: es una concepción general (el objeto educativo se toma como un todo y está ligado indisolublemente con las naturalezas humana y social), es práctica (ligada a la toma de decisiones) y es utópico-prospectiva (está guiada por fines valorativos que se proyectan al futuro).

En nuestro contexto, el pensamiento de Juan Mantovani puede servirnos para ejemplificar estas tres características constitutivas de la teoría pedagógico-filosófica. La pedagogía, para este pensador, posee tres problemas que la definen: el “problema previo”, que tiene que ver con la concepción de hombre y de cultura, y para él está ligado a la antropología (elemento general); el “problema esencial” o “fundamental” en tanto definitorio de lo pedagógico, tiene que ver con la definición de los fines, ideales y está ligado a la filosofía (elemento utópico-prospectivo); y por

último, el “problema derivado” que se refiere a los medios, canales o instrumentos pedagógicos y está asociado a la didáctica (lo práctico) (MANTOVANI, J. 1983).

Esta es, pues, la visión de la educación que se debate y confronta a mediados de los 50. La búsqueda de un referente empírico que sirva de contrastación a la teoría o de punto de partida para construir el dato científico, constituye una preocupación epistemológica crucial que se

generaliza en la nueva etapa. ¿Es esta preocupación genuina del campo profesional de las Ciencias de la Educación o refleja una problemática común a todo el campo científico? Por otra parte, ¿en qué medida esta discusión epistemológica se ancla en una discusión política más profunda?

Intentaremos esbozar algunas líneas de análisis, planteando tres hipótesis que nos han ayudado a comprender algunas de estas cuestiones y parte de sus consecuencias en las discusiones actuales:

a) la confianza que adquiere el método científico y el nuevo lugar asignado a la filosofía en lo pedagógico,

b) la fragmentación de los enfoques y la aparente pérdida de especificidad que sufre el objeto de conocimiento,

c) la fractura que segmenta al campo profesional en dos subsectores: la Universidad y la Escuela.



a) El pasaje de la filosofía a la ciencia

La primera hipótesis nos remonta a los nuevos parámetros en la construcción de teorías, portados bajo el brazo de las flamantes ciencias sociales. Se consideraba que los objetivos, conceptos y métodos de las ciencias naturales eran aplicables a las indagaciones científico-sociales. Se sostenía, también, que la ciencia educativa -como parte de estas últimas- poseía un carácter inmaduro respecto de las primeras, que debía ser desarrollado, precisamente a partir de la incorporación sistemática de los modelos de indagación de la realidad de las ciencias naturales. Por lo tanto, para asentar la teoría educativa sobre bases más racionales, objetivas y neutrales, las únicas cuestiones educativas consideradas dignas de ser estudiadas eran aquellas que fuesen susceptibles de reducirse a métodos empíricos de

verificación. Dichos métodos constituían el instrumento para explicar y predecir la realidad educativa. Esta idea de ciencia ilustra uno de los postulados centrales del paradigma empírico-positivista.

En cuanto a la conceptualización del funcionamiento de la sociedad, el paradigma funcionalista viene a aportar sus fundamentos. Así como en la postura epistemológica adoptada, el "modelo" de conocimiento de la realidad estaba dado por las ciencias naturales también, en materia de desarrollo social, la meta a alcanzar correspondía al sistema capitalista nacido y desarrollado en algunos países occidentales entre los siglos XVIII y XIX. La escala de medida del grado de desarrollo social de un país venía dada por las "etapas naturales" por las que atravesaba toda sociedad: etapa tradicional o subdesarrollada, etapa de transición o en vías de desarrollo y etapa moderna o desarrollada, sucesivamente.

El concepto que vincula a ambas conceptualizaciones (la epistemológica y la sociológica) es el de "desarrollo", el cual presupone un planteo evolucionista del progreso: el progreso científico y social es un proceso lineal, gradual y ascendente. Alcanzar el estado máximo de progreso implica lograr un nivel óptimo de equilibrio. Por eso, esta nueva idea de desarrollo, también en este punto se asemeja a la de "progreso": ambas vienen asociadas a las de orden, control y consenso (como opuestas a las de desorden, desequilibrio, contradicción y conflicto).

En las fuentes documentales, relativas a la carrera, consultadas aparecen con claridad estas nuevas problemáticas dominantes. Por un lado, el método científico y la investigación de base empírica como instrumento por excelencia de producción de conocimiento, tienen una abrumadora presencia en el contenido temático de los programas de distintas materias, así como en el de preguntas de exámenes, en guías de estudio y en el programa de actividades obligatorias para obtener la graduación⁸. Las palabras claves que aparecen con recurrencia son: "lógica deductiva", "hipótesis", "explicación", "teoría". Por otro lado, la teoría social funcionalista se palpa en los autores "faro" leídos y difundidos a través de la carrera (G. GERMANI, MALINOWKY, PARSONS) y en la presentación temática del contenido de algunas materias⁸.

Todo parece indicar que la carrera universitaria es uno de los escenarios donde se representa la ruptura epistemológica que en aquel momento está teniendo lugar en el seno del campo científico. Esto no quiere decir que otras voces disonantes no pudieran hacerse oír en la Facultad: la adopción de las nociones de problemática residual y emergente dentro del campo permite pensar que, de hecho, sí circulaban otros enfoques. Así, por ejemplo, la presencia del profesor Mantovani -cuya inserción en el campo en estos momentos fue muy notoria, como analizaremos a continuación- y la del profesor Solari (Titular de Historia de la Educación) son algunos ejemplos de la pervivencia de dos problemáticas residuales diferentes; mientras que el movimiento político-pedagógico que empieza a gestarse entre algunos sectores de los estudiantes en los años 60 podemos pensarlo como la introducción de

una problemática emergente que luego cobraría la forma del paradigma crítico.

Asociado al respeto conferido al método científico, se le asigna un nuevo lugar al pensamiento filosófico en materia educativa: su antigua función prescriptiva y aglutinadora no aporta ya más nada sustantivo en la comprensión de los fenómenos educativos observables, ya que dicha función, al surgir de discusiones metafísicas e ideológicas, escapa a la medición y al control de los nuevos parámetros experimentales. La filosofía -antes concebida como la discusión de problemas trascendentales para la humanidad y como la generadora de actitudes más reflexivas y autocríticas en los enseñantes- queda, entonces, relegada a una actividad pasada de moda que no produce conocimiento válido, surgiendo en su reemplazo, nuevos filósofos adaptados a los tiempos y a la legitimidad científica corrientes que sostienen que deben dedicar sus esfuerzos a la neutra y analítica actividad de clarificar y delimitar el significado de los conceptos (CARR, W. y KEMMIS, S. 1988: 70-71).

En lo epistemológico hay una búsqueda, casi una obsesión por la objetividad, entendida como el control sistemático de lo irracional y del sentido común. Es por eso que se ataca a la filosofía como campo de lo incontrolado o no regulado por leyes.

En el plano social, la idea de objetividad viene asociada a las de universalidad, ahistoricidad y neutralidad del control de los procesos sociales:

"El funcionalismo significa una nueva expresión del intento de construir una sociología científica de alcance universal, basada en una teoría universal de la acción y el control social. En este sentido, las ideas acerca de la educación pretenden adquirir una imagen científica y la sociología de la educación aspira a convertirse en una descripción objetiva del funcionamiento de los procesos educativos" (PUIGGRÓS, A., 1983: 110-111).

Si comparamos el lugar relativo que ocupa la reflexión filosófica en el plan de estudios del 58 y en el plan 85 podemos afirmar, con toda seguridad, que esta disciplina ha ido perdiendo peso en el curriculum de la carrera, al punto de convertirse, en el plan actual -en su única versión de "Filosofía de la Educación"- en una materia absolutamente formal dentro de la formación de grado. Esto contrasta, curiosamente, con la notoria presencia de disciplinas filosóficas, dentro del plan 58, donde hay seis materias -entre optativas y obligatorias- que representan el pensamiento filosófico "Introducción a la Filosofía" (primer año, obligatoria), "Filosofía de las ciencias" e "Historia de la Filosofía (antigua y medieval)" (dos optativas -entre tres- de segundo año), "Historia de la Filosofía (moderna y contemporánea)" (optativa -entre tres- de tercer año), "Ciencia y Filosofía de la Educación" (obligatoria de cuarto año), "Filosofía de la Historia" (optativa -entre tres- de cuarto año)⁶.

Sin entrar en un análisis del contenido de las disciplinas filosóficas en uno y en otro planes, estos pocos datos nos dan pie para formular dos reflexiones. La primera -válida

para el plan 58- consiste en pensar que la abundante presencia de asignaturas ligadas a la filosofía puede ser entendida como aquellos intersticios por donde se filtran elementos que confieren al campo profesional una dinámica propia, no adaptada a los dictámenes del campo científico y/o del de poder. En relación con esto, también podemos pensar este hecho como la presencia de las continuidades de una problemática residual, más representativa del período precedente al momento analizado.

La segunda reflexión -relativa al plan 85- la formularemos en forma de pregunta: ¿qué es lo que ha ido pasando en el campo que se ha desvinculado totalmente el pensamiento educativo del pensamiento filosófico, que se ha vaciado la carrera de los espacios que contenían su sustancia? ¿O esa sustancia ha “migrado” a otros ámbitos pero permanece aún entre nosotros? Intimamente vinculado a estas cuestiones huelga la pregunta acerca de lo pedagógico: ¿qué de lo pedagógico se ha sacrificado con esta pérdida? ¿Hay alguna relación entre la inexistencia de la asignatura “Pedagogía”, en el plan nuevo y la ya descripta debilidad de lo filosófico? ¿Qué ha pasado con las utopías, características de la antigua disciplina y homónima carrera Pedagogía?

Para la concepción “moderna” de la educación, es posible una formulación científica de los ideales, metas y fines del investigador, lo que implica que es posible controlarlos y modificarlos. Sin contradecir esto, un autor contemporáneo opina que el elemento utópico es, precisamente, lo distintivo y singular de la disciplina educativa y lo que le confiere una identidad distinta a la de las otras ciencias sociales, constituyendo el motor de su cambio, la garantía de la no-reproducción (GIMENO SACRISTÁN, J. 1978). En otro extremo, otros autores se refieren, con cierta dureza, a los fines y metas como un resabio de la vieja conceptualización idealista, que obtura el avance del conocimiento, descreyendo en la posibilidad de su formulación científica:

“[...] no parece descabellado afirmar que la pedagogía no ha sido ganada definitivamente por el paradigma positivista [...]”. “[...]la estructuración del discurso pedagógico corriente académico, parece requerir de ideales que funcionan tiñendo todo el discurso educacional, ya que los enunciados más significativos son subsidiarios de la preeminencia otorgada a estas metas [...], preeminencia obviamente axiológica.” “[...] Esta voluntad de trasladar el método de las ciencias naturales a las humanidades, tan propia del positivismo, quedó relegada a la continuidad de lo “normativo” más que a la de lo “positivo”: al contrario de lo acontecido con la economía, la sociología o la antropología, a la pedagogía no le llegó la revolución capaz de convertirla integralmente en “ciencia positiva.” (BAQUERO, R. y NARODOWSKY, M. 1990: 36-37).

b) Pluridisciplinariedad: ¿ciencia sin identidad?

En segundo lugar, partiremos de considerar la fragmentación que, a partir de la “moderna” perspectiva empieza

a sufrir ese todo que era el problema educativo e intentaremos pensar qué impactos tienen estas fracturas para la identidad de la disciplina en cuestión.

Esta fragmentación cobra sentido en virtud del nuevo carácter con que se concibe la teoría de la educación, es decir como una **ciencia aplicada**: así como la ingeniería es el campo de aplicación de la física y de la matemática, la educación lo sería de los principios de unas ciencias consideradas puras o básicas. Estas son la psicología, la sociología, la historia, la política y hasta la filosofía; siendo las ciencias aplicadas las mismas con su correspondiente “... de la educación”. (KEMMIS, S. 1988: 22) (MIALARET, G. 1981: 43-55).

El lugar relativo asignado a cada una de estas disciplinas dentro de la investigación puede ser un parámetro que nos ayude a graficar los nuevos sentidos asociados a este planteo. La filosofía, como vimos, deja de ocupar el papel vertebrador y unificador que poseía en la anterior orientación, mientras que la psicología -en sus versiones de psicología del aprendizaje, experimental o conductista- constituye, sin duda, la que viene a ocupar un radio de influencia mayor, en un principio. Pero las mutaciones por las que atraviesa el objeto -dentro y fuera del campo profesional- hacen, como veremos, que en los años 50 y 60, en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, se desplace el centro de interés al psicoanálisis (a través de las lecturas de Bleger y Aberastury, por ejemplo), a la sociología de la educación (primero funcionalista, luego vía las teorías de la reproducción) y a la economía de la educación (muy ligada a las propuestas de la planificación y planeamiento).

En este planteo, los observables “propios” de la educación se desdibujaban, al ser tomados de otros campos disciplinarios: se estudiaba al niño, al adolescente, a la cultura, a la sociedad, al mercado de empleos. La educación, así, pierde su naturaleza de objeto total:

“[...] el conocimiento debe ser analítico en lugar de sintético, es decir las observaciones tienen por objeto dividir el comportamiento humano en sus elementos constitutivos” (POPKWITZ, T. 1988: 66).

“El objeto es reconstituido mediante la suma de los fragmentos y se establecen, así relaciones parciales que se pierden como expresión de la totalidad” (PUIGGRÓS, A. 1983: 16).

Pareciera que ya desde la identificación de los problemas y de la metodología de análisis, el enfoque o la lente desde la cual se miraba el objeto venía asociado más a las disciplinas “básicas” que a la nueva disciplina (la educación). Aparentemente, en la vieja conceptualización filosófica de la educación, estos problemas no existían: al no haber compromisos con otras disciplinas, la norma filosófica actuaba como ligadora, unificadora de los problemas. Ethel Manganiello se refiere a esto mismo, cuando define la postura de Juan Mantovani, asociándolo a la antigua Pedagogía:

“Figura representativa del antipositivismo pedagógico.

[Mantovani] sostuvo, contra todo didactismo estrecho y contra las desviaciones unilaterales de las posiciones psicologicistas, biologicistas, sociologicistas, la unidad y autonomía de la ciencia pedagógica". (MANGANIELLO, E. 1981:188 y 189).

La peyorativa terminación "...ismo" revela el desprecio y la decepción del que contempla que los cambios de la realidad se desarrollan en una forma que no es la deseada.

Este incipiente quiebre entre los lenguajes y las tradiciones teórico-técnicas de las disciplinas constitutivas de las ciencias plurales de la educación es lo que va a conformar un campo problemático y metodológico poco unificado, de identidad múltiple, no homogéneo. Asimismo, va a acarrear a la educación no pocos obstáculos en su legitimación frente a los demás campos profesionales:

"[...] Al asomarnos al panorama pedagógico-científico tenemos una sensación de estar ante algo heterogéneo, a veces disperso, sin una unidad que dé coherencia a todo el conjunto. Podríamos pensar, considerando la distinción que hace Bunge, que las teorías educativas se han desarrollado más en extensión que en profundidad." "[...] estamos lejos de poseer una ciencia jerarquizada y medianamente estructurada hasta el punto que nos permita hilar los postulados y leyes que la componen, pasando de unos a otros en la búsqueda de una teoría general de la educación." (GIMENO SACRISTÁN, J. 1978: 158-159).

Constituye ya un lugar común, referirse a la educación como una disciplina no unitaria sino plural con escisiones internas que amenazan su identidad. Al respecto, tenemos, al menos, dos posibilidades a la hora de construir una interpretación: o bien entender el actual carácter plural de las Ciencias de la Educación como un obstáculo no sólo epistemológico, o bien entenderlo como una de sus principales riquezas. Como demostraremos, nos inclinamos por lo segundo.

Si se considera un obstáculo epistemológico, se presenta, también, como una traba para la estructuración y el crecimiento del campo profesional. Someteremos a discusión este presupuesto, aportando tres contra-argumentos.

1- Por un lado, tenemos la lectura que hace E. Tenti, en un estudio del campo de las Ciencias de la Educación realizado en México. El autor caracteriza al campo profesional con los siguientes atributos (TENTI, E. 1988: 126-127):

- débil estructuración interna,
- bajo grado de autonomía relativa respecto de otros campos profesionales afines y del campo de poder,
- escaso prestigio científico relativo al de los campos profesionales más estructurados y autónomos.

Para nosotros, la comparabilidad entre los campos no es lícita si se pasa por alto la especificidad que le otorga su dinámica histórico-social. La lectura de Tenti -muy arraigada en el sentido común y los pre-juicios de los miembros de otros campos profesionales-, a nuestro juicio, incurre en



el error de considerar el rango de un campo profesional como algo definido a priori y no como resultado parcial de un largo y complejo proceso de transformación histórico-social. Bajo esta lupa, se corre el riesgo de promover una peligrosa lucha corporativa entre los campos: las ciencias sociales -y dentro de ellas la educación- **siempre** conservarían su carácter de inferioridad respecto de los campos profesionales tradicionales y más antiguos, debido a que los parámetros de cómo debe funcionar el campo vienen definidos desde afuera, esto es desde los campos sedicentes de mayor estructuración.

Sosteniendo esta interpretación, estaríamos promoviendo, desde la teoría, la construcción, para las Ciencias de la Educación, de un **campo intelectual precario** (ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. 1983: 85-88), caracterizado por una dependencia cultural de las metrópolis de producción del conocimiento. Si bien los autores que acuñan este concepto para el estudio del campo intelectual de la Literatura lo hacen para enfatizar áreas geográfico-políticas de producción intelectual (Europa vs. Latinoamérica), poniendo de relieve que la dependencia cultural es parte de la dependencia política internacional, nos parece fértil poder extrapolar el sentido del término "campo intelectual precario" a lo que señalábamos arriba: la dependencia de campos profesionales más jóvenes respecto de campos profesionales más antiguos, en la delimitación de criterios y parámetros de estructuración de los campos.

2- En segundo lugar, es frecuente oír la deslegitimación de que es objeto la identidad de las Ciencias de la Educación, por el hecho de ser una disciplina "sumativa", es decir que se ha nutrido de teorías y metodologías procedentes de otros campos disciplinarios:

"[...] Las ciencias de la educación acogen una ingente cantidad de 'pequeñas' teorías carentes de una coherencia y de una deductibilidad internas. Esta apreciación puede explicarse por la simple razón de que las ciencias de la educación han nacido al amparo de otras ciencias auxiliares, pero no han integrado esas aportaciones interdisciplinarias en un esquema teórico propio." (GIMENO SACRISTÁN, J. 1978: 158; comillas del autor).

"[...] el modo como se ha desarrollado el concepto de teoría de la educación es que, a pesar de sus diferencias, las diversas concepciones que han surgido sustentan todas ellas ciertas suposiciones básicas acerca de la naturaleza de la teoría educativa y su relación con la práctica educativa. Por ejemplo, aún cuando las opiniones acerca de lo que constituye la fuente propiamente dicha de la teoría educativa hayan cambiado, pasando de la filosofía a la ciencia, y luego a una colección de formas de conocimiento, la suposición básica de que la teoría de la educación debería 'derivarse de' o 'basarse en' **alguna** teoría ya existente, no se ha discutido jamás seriamente." (CARR, W. 1990: 43; comillas y negritas del autor).

Efectivamente, como vimos, esta tendencia se sustenta en la concepción de ciencia aplicada que surge y se desarrolla a partir de los años 50. Sin embargo, desde una

postura que supere esta concepción, creemos que no hay teorías ni metodologías que sean propiedad privada de ningún campo del saber sino que habría que preguntarse si la adopción de dichos saberes gestados en otros campos disciplinarios ha contribuido a la comprensión y transformación de la creciente complejidad de la realidad educativa o, por el contrario, ha encorsetado dicha complejidad, promoviendo respuestas cuya aparente eficiencia oscurecía el fondo de los problemas.

Creemos que en este último sentido se han gestado -para las Ciencias de la Educación en nuestro medio- las dificultades para conformar una disciplina con identidad y "mayoría de edad" dentro de la comunidad científica más amplia. El tono crítico que se desprende de la lectura de los dos últimos fragmentos citados, no se deriva -a nuestro entender- de un cuestionamiento a la incorporación de dichas teorías y metodologías a la disciplina en cuestión, sino que el problema de la identidad de las Ciencias de la Educación tiene que ver con la imposibilidad de que, a partir de esta adopción, se avanzara en el conocimiento de la educación misma. Al respecto, acordamos con J. Gimeno Sacristán:

"Pero aparte de estas dificultades [se refiere a que no se ha conformado un "esquema teórico propio"] que se explicarían por la dinámica histórica de su desarrollo, creo que tenemos que considerar una serie de peculiaridades propias de nuestro caso, provocadas por la propia naturaleza del objeto educación [es decir, su enorme complejidad] y por la 'utilidad' que las ciencias de la educación tengan para conformar ese objeto." (GIMENO SACRISTÁN, J. 1978: 158-159; comillas del autor; corchetes nuestros).

3- Por último, otra interpretación diferente consiste en comprender la pluridisciplinaria como un hecho que refleja la naturaleza epistemológico-política del campo profesional. En este sentido, pensamos la pluridisciplinaria de las Ciencias de la Educación y su identidad múltiple como producto de su historia epistemológica incorporada, entendiendo que la configuración actual refleja, de manera "concentrada", las diversas tendencias epistemológicas que han predominado en distintos momentos históricos. Así lo expresa, C. García Guadilla, al señalar la predominancia de tendencias disciplinarias, en cada uno de los períodos históricos, las cuales coinciden con las disciplinas integrantes de las Ciencias de la Educación:

"Así como el primer período de la investigación educativa fue 'psicologizante' y el segundo 'economicista', del tercero podría decirse que ha estado influido por una visión 'sociologista'". (GARCÍA GUADILLA, C. 1987: 61; comillas de la autora).

A esta predominancia histórica de tendencias, cabe agregar la primera de ellas: la tendencia filosófica.

Ahora bien, ¿cómo aparece esta condensación de enfoques en la carrera universitaria en cuestión? Pensamos que

las transformaciones del campo profesional obedecieron, también, a necesidades de poder de los miembros de la comunidad científica por ocupar tal o cual espacio académico o profesional y por lograr -como decíamos antes- que pudiese haber con-vivencia de problemáticas dominantes, residuales y emergentes, sin que esto afectara la integridad del campo:

“[...] todos aquellos que están comprometidos en un campo tienen en común un cierto tipo de intereses fundamentales, por ejemplo todo aquello que está ligado a la existencia misma del campo: de lo que se deriva una **complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos.**” (BOURDIEU, P. 1985: 3; negritas nuestras).

Esto nos remite a la existencia de necesidades e intereses técnico-profesionales no necesariamente convergentes, dentro de un mismo campo profesional. Las divisiones del mapa problemático bien pueden mostrar las parcelas de saber -y por ende de poder- a las que los que detentaban el campo, no estaban dispuestos a renunciar, aunque fueran conflictivas. Esto se advierte en el documento curricular del 58, donde, como vimos, están presentes tanto las asignaturas que revelan la vigencia de la postura filosófica, heredera de la antigua carrera de Pedagogía, como las que anuncian la nueva tendencia científicista y profesionalizante. Y dentro de este último paquete de materias, podemos hacer pasar la división por las más ligadas a lo micro-didáctico (psicologías, didácticas, prácticas de la enseñanza, observación de clases, etc.) o a lo macro-social (sociología, administración, planificación, política, etc.). Sin embargo, pensamos que no es correcto mirar las asignaturas de entonces desde los parámetros actuales, esto es pensando que cada grupo de materias afines representaba el área de especialización de sus docentes. Nada más lejos: el campo teórico y ocupacional era un espacio por imaginar y sembrar. Ni las áreas académicas ni las ocupacionales estaban aún definidas. Lo único seguro eran algunos problemas de la realidad acuciantes (un objeto de estudio cada vez más complejo) y algunas modas intelectuales promovidas material y académicamente desde dentro y desde fuera del campo profesional. Así es como la pluridisciplinariedad aparece como un hecho innegable e ineludible.

c) Los vínculos entre la carrera y el sistema educativo

Por último, intentaremos empezar a pensar en el origen de las fracturas que se producen dentro del campo, al escindirse el ámbito de la producción teórica y formación académica, respecto del de la ejecución práctica. Podemos sostener -a modo de hipótesis provisoria- la idea de que el período estudiado (1955-1966) inaugura un quiebre dentro del campo profesional, dividiéndose el ámbito de la formación universitaria y el del ejercicio y formación de la docencia no universitaria; quiebre que establece una relación asimétrica entre ambos sub-sectores.

Hay quienes sostienen que en esta época se consideraba

que la escuela y los maestros existentes constituían un obstáculo para la modernización, expansión y diversificación del sistema (PUIGGRÓS, A. 1983: 139-144). Así, la formación de educadores, pero más precisamente la de los formadores de educadores va a inaugurar un espacio propio -el ámbito universitario en la carrera de Ciencias de la Educación-, diferente al de los profesorados, “aggiornando” sus discursos a los tiempos corrientes:

“La modernización de la elite intelectual implica el reemplazo de los pedagogos surgidos de la burocracia estatal o de los representantes de los sectores políticos locales por expertos importados, hasta tanto se cuente con un nuevo grupo de especialistas locales formados con una nueva mentalidad internacional y tecnocrática.” (PUIGGRÓS, A. 1983:143).

Si nos detenemos a analizar el perfil de los actores protagónicos en el proceso reformador de la carrera y lo contrastamos con el perfil de los protagonistas del campo del período precedente, no parece descabellado afirmar que los funcionarios de carrera del sistema educativo público han sido sustituidos, a mediados de los 50, en el control del campo, por profesores de extracción y formación académico-universitaria. Con esta sustitución, sobreviene un nuevo vínculo entre la institución universitaria y el resto del sistema educativo. El mismo tiene directa vinculación con la escisión que se instala entre el saber “experto” respecto del saber de los docentes. Repasemos estos perfiles.

Durante el gobierno peronista, dos importantes ideólogos de la política educativa fueron Juan Cassani y Jorge Pedro Arizaga (MANGANIello, E. 1981) (BERNETTI, J. y PUIGGRÓS, A. 1992). La procedencia técnico-profesional de ambos estaba ligada al sistema educativo no universitario, incluyendo los profesorados de nivel terciarios (MANGANIello, E. 1981). El segundo de ellos “quien fuera nombrado subsecretario de Instrucción Pública por el decreto N° 170 del 8 de junio de 1946 [...] diseñó la primera reforma del sistema educativo producida por el peronismo, no fue un científico o un destacado profesor universitario como Ivanissevich, sino que provenía de un sector más descalificado del sistema educativo. Había estudiado en la Escuela Normal Superior Mariano Acosta y en el Instituto Nacional de Educación Física, de los cuales egresó respectivamente como maestro normal nacional y como profesor. Toda su actividad se había desarrollado en los espacios del normalismo, además de alguna incursión en instituciones de educación técnica como las Escuelas Raggio y en actividades educativas de la Armada Nacional.” (BERNETTI, J. y PUIGGRÓS, A.: 1992:56).

Por el contrario, la generación de especialistas en educación que entra en acción desde el año 55, contribuyendo a definir problemas, fijar prioridades, crear nuevos espacios de producción y circulación del conocimiento, en fin, a “monopolizar la violencia legítima” del campo, en los términos del citado P. Bourdieu, se encuentra comprometida con el ámbito académico universitario -más

específicamente con la carrera de Ciencias de la Educación- y con las nuevas organizaciones de graduados que les son propias.

Un ejemplo paradigmático de este nuevo perfil técnico-profesional lo constituye Gilda Romero Brest, cuya vinculación a lo académico ha sido muy clara. Entre 1959 y 1966, se desempeña como profesora asociada de Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires, profesora de Introducción a las Ciencias de la Educación; es nombrada directora interina del Instituto de Ciencias de la Educación (1963-1965). Alcanza la cúspide de la carrera académica, ejerciendo, durante un año (de fines del 65 a fines del 66) el vicedecanato de la Facultad, simultáneamente con el ejercicio de la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma Casa de Estudios. Fuera de la UBA también tiene desempeño académico: en el año 1955, fue presidenta del Centro Argentino de Estudios Pedagógicos; fue profesora de Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario. Por último, en el año 1961, viaja a los EEUU para realizar investigaciones en el área de la educación.

La figura de Juan Mantovani, que participó activamente en la creación de la nueva carrera y en la elaboración del plan de estudios -tanto como primer director del Instituto y del Departamento, cuanto como titular de la materia Introducción a la Pedagogía- constituye un modelo intermedio -y por eso mismo de puente- entre los representantes del sistema escolar respecto de los representantes de la Universidad.

Para afirmarlo, hemos tenido en cuenta, en primer lugar, su doble formación como maestro (en la Escuela Normal Mariano Acosta de Buenos Aires) y como profesor universitario en Pedagogía (en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata) (MANGANIELLO, E. 1981).

En segundo lugar, tomamos en consideración su postura ideológica y filosófica del objeto educativo. Si bien la lectura de su obra previa a 1950 nos permite clasificarlo como un espiritualista culturalista, donde lo filosófico ocupa un lugar esencial (MANTOVANI, J. 1983), los testimonios de los entrevistados y las fuentes consultadas han confirmado el activo papel que Mantovani desempeñó en los sucesos académicos del 57, hasta su muerte en el año 61.

El tercer elemento que refuerza la hipótesis de que Mantovani jugó un rol mediatizador, de encuentro entre la Escuela y la Facultad está relacionado con el papel que desempeñaron los dos ámbitos en su vida profesional. Durante la primera mitad del siglo parece muy interesado por los problemas atinentes al nivel medio (su libro *Bachillerato y formación juvenil* es un ejemplo de ello) además de haber sido funcionario de carrera del sistema educativo. Sin embargo, su vinculación al ámbito académico es notoria desde los años 50: entre 1955 hasta su muerte, en 1961, se desempeña en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA como profesor titular de Pedagogía, de Ciencia y Filosofía de la Educación, de Introducción a las Ciencias de la Educación y como director del Instituto. Tiene actividad, también como miembro del Consejo

Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras.

La descripción detallada de estos tres modos de inserción profesional, característicos, a su vez, de momentos distintos en la estructuración de nuestro campo profesional no agotan, ni remotamente, el análisis acerca de los vínculos entre la carrera y la escuela. Es solamente una puerta de entrada en busca de elementos que contribuyan a comprender las raíces del funcionamiento del campo hoy.

Con los datos que explicitamos, quisimos mostrar que la nueva generación de especialistas intenta entablar una relación, también nueva, con el sistema escolar, en la cual se recurre a él por tres motivos:

- a) por tratarse de un objeto de estudio,
- b) por constituir una fuente de reclutamiento de potenciales aspirantes a la carrera,
- c) porque su "materia prima" -docentes y alumnos- era, a su vez, una parte de los destinatarios últimos de la formación impartida desde la carrera.

En síntesis, lo que es común a los tres tipos de vínculo instalados entre la carrera y el sistema educativo, es que en ninguno de ellos se advierte una relación de paridad o simetría entre los dos subsectores del campo educativo. Por el contrario, el campo profesional de los expertos se ubica claramente por encima del de los docentes.

Notas

¹ El concepto de **campo profesional** está extraído de la perspectiva de P. Bourdieu, para quien los sujetos sociales se agrupan en ámbitos denominados **campos**, a partir del hecho de compartir dos elementos fundamentales: la posesión de un bien o capital común (sea material o simbólico) y la necesidad de conservarlo y legitimarlo. Así, los practicantes de las profesiones modernas conforman campos profesionales, es decir espacios de producción, circulación y distribución de aquellos conocimientos y prácticas sociales que, al ser monopolizadas por sus miembros, permiten el ejercicio exclusivo (restringido a los miembros del campo) de determinada profesión. La lucha por el poder es inherente al campo, pero nunca sobrepasar los límites de los acuerdos básicos que dan sentido a su sostenimiento. (BORDIEU, P., 1983 y 1985).

² Las medidas adoptadas en las que nos hemos basado -que por razones de espacio no hemos podido transcribir- están extraídas de:

· ROMERO BREST, G. L. de. (1972);
· PEREZ LINDO, A. (1985: 134-135).

Para acceder a las fuentes donde consta la discusión en torno a la implementación de algunas de estas medidas, consultar:

Actas del Consejo Directivo:
· sesión ordinaria del 25/11/57: 4-5;
· sesión ordinaria del 4/12/57: 4;
· sesión ordinaria del 14/12/57: 2.

³ Expediente 95.398/56 aprobado el 14 de marzo de 1957. Resolución N° 529.

⁴ Proyecto de organización del Departamento presentado al cuerpo de profesores y aprobado por unanimidad. Actas de la Junta departamental N° 50, del 9-4-62, p. 8, 9 y 10.

⁵ Especializaciones que figuran en el plan de estudios 1958 (Expediente 95.398/56, aprobado el 14 de marzo de 1957, Resolución N° 529).

⁶ Expediente 95.398/56 citado.

⁷ Una ampliación y profundización de estas transformaciones están presentes en el primer informe de avance de nuestro proyecto de investigación: "El campo profesional de las ciencias de la educación: la disciplina, la formación universitaria y las prácticas profesionales. El caso de los graduados recientes de la Universidad de Buenos Aires". (inédito).

⁸ Expediente 95.398/56 aprobado el 14 de marzo de 1957. Resolución N° 529. Art. 60.

- Asignatura Introducción a las Ciencias de la educación. Guía de estudios para todo el programa, 1960.
- Asignatura Introducción a las Cs. de la educación. Guía de estudio para la preparación del primer parcial, 1. cuatrím/ 1964.
- Asignatura Introducción a las Cs. de la educación. Examen libre. Septiembre 1964.

Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. 1983. "El campo intelectual y las instituciones literarias", en *Literatura/sociedad*, Hachette, Buenos Aires.
- BAQUERO, R. y NARODOWSKY, M., 1990. "Normatividad y normalidad en pedagogía", en *Revista Alternativas*, año IV, N° 6, Centro de producción educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Tandil.
- BERNETTI, J. L. y PUIGGRÓS, A., 1992. *Cultura política y educación en el peronismo. El momento fundacional (1943-1949)*, material de circulación interna de la cátedra de Historia de la educación argentina y latinoamericana de la Facultad de F y L, UBA; en prensa, a publicar por Ed. Galerna.
- BOUDIEU, P., 1983. *Campo de poder y campo intelectual*, Folios, Buenos Aires.
- , 1985 "Algunas propiedades de los campos", exposición realizada en la Escuela Normal Superior (París), noviembre. Mimeo de circulación interna de la cátedra de Formación docente y Reciclaje, Facultad de F y L, UBA.
- CARCIOFI, R., 1987. "Educación y aparato productivo en la Argentina, 1976-1982. Un balance de los estudios existentes", en *El proyecto educativo autoritario*, FLACSO-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CARR, W., 1990. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Ed. Laertes, Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S., 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1978. "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación", en Escolano y otros, *Epistemología y educación*, Ed. Sigueme, Salamanca.
- KEMMIS, S., 1988. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid.
- MANGANIELLO, E., 1981. *Historia de la educación argentina. Método generacional*, Librería del Colegio, Buenos Aires.
- MANTOVANI, J., 1983. *La educación y sus tres problemas*, El Ateneo, Buenos Aires (1ª edición: 1943).
- MIALARET, G., 1981. *Ciencias de la educación*, Oikos-Tau, Barcelona.
- PÉREZ LINDO, A., 1985. "Crisis y cambios en el sistema universitario argentino. 1955-1984", en *Universidad, política y sociedad*, EUDEBA, Buenos Aires.
- POPKIEWITZ, T., 1988. *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*, Ed. Mondadori, Madrid.
- PUIGGRÓS, A. 1983. "Desarrollismo y educación, en *Imperialismo y educación en América Latina*, Nueva imagen, México.
- ROMERO BREST, G. L., 1972. "Ten years of changes at the University of Buenos Aires, 1956-1966: innovations and the recovery of autonomy", en *The world year book of education. 1972/1973: University facing the future*, Evans Brothers published in association with the University of London Institute of education and Teachers College, Columbia University, New York.
- SERVICIO DE ORIENTACION, 1986. "Guía informativa sobre el nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias de la educación", Departamento de Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- TENTI, E., 1988. "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en Argentina", en *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, CONICET-IRICE, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.