

El campo intelectual de la Didáctica en la Argentina en los años 60-75

Marcela Mastrocola

Resumen: Este texto constituye una primera aproximación a un estudio de reconstrucción del proceso de configuración de las principales líneas de pensamiento que se desarrollaron en el campo de la Didáctica en la Argentina en el período comprendido por los años 60 – 75.

Se busca comprender la evolución histórica de los saberes teóricos didácticos, explicar las líneas de pensamiento que se desarrollaron, las características que asumieron en sus formulaciones iniciales y la evolución que tuvieron con relación a los diversos momentos históricos. Conocer esta trayectoria permitirá situar correctamente el debate actual en torno a la didáctica en nuestro país.

El estudio está centrado no sólo en el pensamiento didáctico sino también en el medio social de los didactas, de sus grupos, instituciones y disputas, realizándose a partir del análisis de sus producciones teóricas, de la reconstrucción de las características sociales y de la trayectoria de carrera de los agentes más representativos.

Palabras claves: Didáctica, didactos, instituciones, Argentina

Abstract: This text is the first approximation to a study oriented to rebuild the configuration process of the main lines of thought that were developed in the area of Didactics in Argentina, from 1960 to 1975.

The aim is to understand the historical evolution of the theoretical didactic knowledges, to explain the lines of thought that were developed during this period. To show which were their first formulations and the evolution that they have had through the historical times. To know this evolution let us to place correctly the present debate about Didactics, in our country. To study this subject, we have to take account of didactic thought and the social environment in which they were developed (persons, teams, debates, etc.) and then to do an analysis of the theoretical results, the social characteristics and the well known of the person who is analyzing this subject.

Descriptors: Didactics, Argentina.

¹ Este proyecto de investigación se desarrolla en el marco del Programa Estado, sociedad y educación radicado en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro. Forma parte de la tesis de maestría de la autora.

1. Presentación

El texto que se presenta constituye una primera aproximación al campo de un proyecto de investigación¹ orientado al estudio de la Didáctica en la Argentina en el período comprendido por los años 60 y 75. En este, se intenta reconstruir el proceso de configuración de las principales líneas de pensamiento o perspectivas teóricas que se desarrollaron al interior de esta disciplina.

Esta inquietud nace del Seminario Corrientes Contemporáneas de la Didáctica dictado en el marco de la Maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires, –que luego tomara forma de publicación con el mismo título– en el que se plantearon las reflexiones de un grupo de didactas² –que sin duda alguna, son representantes legítimas de esta disciplina en la Argentina y en el ámbito internacional– preocupadas por el estado de crisis permanente³ del campo de la Didáctica, y motivadas por la búsqueda de una más clara delimitación de aquellos conceptos clave de la Didáctica. Cada una de ellas se plantea esta problemática desde ángulos o dimensiones diferentes del mismo pero todas unidas por “*la voluntad deliberada de aprehender aspectos que –hoy se ve– fragmentan el saber didáctico y las acciones correspondientes*” (Prólogo, p.11). Estas reflexiones abordan la problemática a nivel internacional quedando como asignatura pendiente un conocimiento más sistemático de la configuración de la didáctica en el ámbito nacional.⁴

² Las participantes de ese seminario fueron Alicia Camillioni, Edith Litwin, Marta Souto, Susana Barco, Cristina Davini y Gloria Edelstein.

³ El estado de crisis de la disciplina didáctica es una caracterización en la que coinciden todos los especialistas que desarrollan sus investigaciones en este campo disciplinar. Se analizan una serie de razones que explican este estado, sin embargo todos estos análisis parecen coincidir en que la mayor dificultad con que se enfrenta la Didáctica es la de delimitar su campo debido al escaso consenso acerca de su objeto de estudio. A este respecto pueden analizarse, entre otros, los trabajos de Camillioni y Davini en Camillioni A. y otros. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Bs.As., Contreras Domingo, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal. Candau, Vera (1987) “*La Didáctica en cuestión*”. Marcea. Candau, Vera (1989) “*Rumbo a una Nueva Didáctica*”. Brasil, 1989.

⁴ No se encuentran desarrollos teóricos ni investigaciones en esta dirección. Existen dos producciones teóricas orientadas a la recuperación de la memoria en un trabajo de reconstrucción histórica de la época que sirve de marco para entender lo que estaba sucediendo en el campo intelectual y profesional de la didáctica.

El primero de ellos es una ponencia presentada en el 13 er. Encuentro de Facultades, Departamentos y Escuelas de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales realizado en Córdoba en mayo de 1997 por la Prof. Susana Barco cuyo título es *Revisando producciones didácticas; signos, huellas, supervivencias y vacíos*. En esta presentación lleva a cabo un trabajo de re-visión de su propia producción teórica, en el contexto general de la Escuela en la década de los 70. Para esto, va reconstruyendo a través de la caracterización de los acontecimientos vividos y recordados, el contexto sociohistórico que enmarca la época, la diversa bibliografía a la que accedían e influenciaba sus pensamientos, las problemáticas que les interesaba, las producciones teóricas realizadas, sus temáticas y enfoques a partir de un análisis crítico de las mismas. El segundo, es un libro de María Saleme de Bournichon titulado *Declires* que comienza con una entrevista que Eduardo Remedi le realizara a María Saleme en México en 1997. Esta entrevista es un recorrido por la historia profesional de María tratando de rastrear y reconstruir significados a partir de sus vivencias privadas y en relación al contexto histórico en el que se desarrollaban. En una segunda parte, se presenta una recopilación de sus pensamientos en una serie de producciones que abarcan desde presentaciones a congresos, entrevistas, publicaciones en periódicos, material de cátedra.

El análisis a realizarse será efectuado a partir de la noción de “campo”, esto es, como “espacio social donde personas, grupos e instituciones se constituyen por las relaciones de concurrencia y poder que establecen entre sí” (Loureiro, R.1992).

Este trabajo toma como referente empírico las características que asumen los saberes objetivados (literarios) producidos. Es un tipo de saber “científico” considerado perteneciente a la disciplina Didáctica, producido por sujetos especializados en su producción (investigadores, teóricos, ensayistas, etc.) con base en procedimientos más o menos codificados (teorías, lenguajes, metodologías, técnicas) y en instituciones especializadas. Lo que se conoce también como “saber teórico”, “saber discursivo”, o “saber acerca de la práctica” (Tenti Fanfani, E. s/r).

Implica un estudio centrado no sólo en el pensamiento didáctico sino también en el medio social de los didactas, de sus grupos, instituciones y disputas. Así, la noción de campo es utilizada como recurso que permite analizar a los didactas no sólo como grupo intelectual productor de ideas sino como participantes de un espacio de lucha material y simbólico. Por esta razón, este análisis se llevará a cabo a partir de la reconstrucción de las características sociales y de la trayectoria de carrera de los agentes más representativos.

En primer lugar, se presentan una serie de consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas que surgen al tratar de abordar un estudio desde una perspectiva de “campo” sobre un ámbito disciplinar cuyo reconocimiento y autonomía son tan cuestionados. En segundo lugar, se desarrolla una breve reseña histórica del contexto social y político del período seleccionado —entre los años 60 y 75—, momento en que se configuran en el campo de la didáctica dos líneas de pensamiento divergentes que desarrollan visiones opuestas de la disciplina.

2.- La Didáctica como campo

2.1.1. Algunas consideraciones teórico-conceptuales

La primera cuestión que se nos plantea es determinar si es posible pensar en la disciplina Didáctica como un campo intelectual, y de ser así, qué implicaría abordar un estudio en este sentido.

En términos de Bourdieu,

“un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya posesión comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Bourdieu, P. s/r)

Un campo es esencialmente un espacio de luchas. Es un espacio en el que los agentes e instituciones luchan, siguiendo las regularidades y las reglas constitutivas del campo, con grados diversos de fuerza y, por ende, con distintas posibilidades de obtener éxito en la apropiación de los beneficios que están en juego. El principio de la dinámica de un campo reside en la configuración particular de su estructura, en la distancia entre las diferentes fuerzas específicas que se enfrentan en él cuyas posiciones dependen de la posesión de un capital considerado valioso que le confiere un poder sobre el campo, sobre los instrumentos materializados o incorporados de producción o reproducción, sobre las regularidades y las reglas que definen el funcionamiento del campo y sobre los beneficios que en él se engendran.

Además, las estrategias de los agentes por las cuales buscan mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos depende de su posición en el campo, es decir, de la distribución del capital específico y de la percepción que tengan del campo. En este sentido el campo es campo de fuerzas actuales y potenciales, o sea que es al mismo tiempo un campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de sus fuerzas.

La idea de campo nos lleva a plantear la dificultad de abordar un estudio de este tipo reduciéndolo al análisis de una suma de individuos y de discursos en su continuidad temporal y su desarrollo progresivo. Es importante tener en cuenta que la identidad de un campo no se construye alrededor de nombres que se asumen como las conciencias representantes y representativas, o de la totalidad de sus textos sino como sistemas de fuerzas –sujetos, discursos y prácticas– “cuya existencia, posiciones, oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico determinado” (Díaz Villa, 1993:15).

Estos agentes se constituyen socialmente como activos y actuantes en el campo por el hecho de que poseen las cualidades necesarias para ser eficientes en él, para producir efectos en él. Partir del conocimiento del campo en el que están insertos permite aprehender aquello que hace a su singularidad, su punto de vista como posición (dentro del campo), a partir de la cual se instituye su visión particular del mundo y del campo mismo. La pregunta no sería, entonces, ¿cómo cada intelectual llegó a ser lo que es? sino ¿cuáles debían ser, desde el punto de vista del *habitus* socialmente constituido, las diversas categorías de intelectuales que en una sociedad dada y en una época dada, se requerían para poder ocupar las posiciones pre-dispuestas para ellos por un estado del campo intelectual, y para poder adoptar en consecuencia, las tomas de posición ideológicas ligadas objetivamente a las posiciones ocupadas? (Bourdieu, 1983).

¿Podría, entonces, considerarse “un campo intelectual” al contexto en el que se producen los saberes teóricos didácticos? De acuerdo a esta teoría, sólo la investigación empírica puede dar cuenta de la existencia de un campo y sus fronteras.

A efectos de iniciar un estudio de este universo, podríamos partir de considerar al campo de producción de los saberes teóricos didácticos, como caso particular de campo de producción simbólica, esto es, como un espacio en el que se desenvuelve una lucha entre agentes e instituciones especializadas en la producción, difusión y consagración de conocimientos. El objeto de la lucha es el monopolio de la autoridad científica. Autoridad científica que es entendida en una doble dimensionalidad: por un lado, como capacidad técnica, como dominio de saberes y como saber hacer; y por el otro, como poder social. La autoridad es, así, una capacidad de hablar y de actuar legítimamente, es decir, de manera autorizada y con autoridad, en materia de ciencia que se le reconoce socialmente a un agente determinado lo que posibilita explicar por qué las luchas que se entablan entre científicos son siempre epistemológicas y políticas al mismo tiempo.

Ahora bien, llegado a este punto los interrogantes que se nos presentan son: ¿cómo se configura el campo intelectual de la disciplina didáctica?, ¿la posesión de qué tipos de capitales son los que permiten determinar la existencia de este campo, definir las posiciones al interior de él y marcar sus fronteras?, esto es ¿cómo está concretamente constituido, dónde termina, qué forma parte de él y qué no?, ¿cómo el campo en el que se producen los saberes teóricos didácticos se constituye en un espacio de lucha por la hegemonía de grupos de intelectuales que pugnan por el control de las posiciones y orientaciones teóricas en el campo?

2.1.2. Los niveles de análisis objetivo-estructural e histórico-subjetivo⁵

Un estudio desde una perspectiva de “campo” como totalidad supone abarcar tanto aspectos objetivo-estructurales así como subjetivos-históricos, separables únicamente a los fines del análisis.

“Por un lado, es preciso conocer la lógica estructural y relativamente invariante que, independientemente de la voluntad y la conciencia de los actores pobladores del campo, norma, orienta y ejerce una función rectora sobre sus prácticas y representaciones (nivel objetivo-estructural)”.(Carlino, 1997)

Por el otro, la estructura del campo no es inmodificable, sino que se va actualizando, conservando o transformando en distintos momentos de su existencia. Esto nos obliga a tratar de captar la dinámica coyuntural que asume dicha estructura en cada período de su desarrollo histórico: esto es, cómo se encarna –a través de representaciones y prácticas subjetivas– esta estructura en los actores sociales concretos del campo (nivel histórico-subjetivo).

“Esta distinción permite un análisis profundo de los procesos y las tendencias que operan en cualquier campo, posibilitando la comprensión de la dialéctica existente entre la matriz que el campo produce y reproduce entre generaciones y las formas históricas a partir de las cuales dicha matriz se materializa y concreta periódicamente”.(Carlino, 1997)

Esta asunción teórica – que tiene implicancias metodológicas – supone insertar la producción teórica y el autor individual en el sistema de las relaciones que constituye la clase de los hechos de los que forma parte sociológicamente en el sentido en que un determinado tipo de condiciones objetivas – que implican un cierto tipo de posibilidades objetivas – es interiorizado por una categoría de agentes produciendo en ellos un sistema de disposiciones a través de las cuales su relación objetiva con el mercado se traduce en una carrera. Esto demanda una reconstrucción de las características sociales, las trayectorias profesionales de los agentes más representativos y del contexto sociohistórico en el que se desarrollan.

3. La configuración del campo de la Didáctica en el período 60/75.

En este punto nos proponemos presentar una descripción de lo que sucedía en el ámbito de la didáctica en las principales universidades argentinas durante los años 60/75 tratando de rastrear las principales líneas de pensamiento que se desarrollaban y de comprender sus vinculaciones con el clima de época que se respiraba extra-muros universitarios. A tal efecto, el texto está organizado como una trenza en la que se van entrelazando los sucesos que acontecían en los diferentes contextos: el socio-político, el universitario y el didáctico.

⁵ Estos niveles de análisis son presentados por Florencia Carlino en su tesis de maestría *El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984 -1994* Buenos Aires, 1997. Realiza un estudio desde una perspectiva epistemológica y teórica que se enmarca dentro del estructuralismo genético o constructivista característico del pensamiento sociológico de P.Bourdieu (1988: 127) que intenta trascender los reduccionismos excluyentes del objetivismo (presente en el positivismo y en el marxismo mecanicista) y del subjetivismo (típico de la fenomenología o del paradigma interpretativo).

3.1. *La Didáctica en momentos de transición. Entre el enfoque filosófico-pedagógico y el surgimiento de un enfoque cientificista. (1955-1965)*

El golpe de estado cívico-militar que derroca al gobierno del Gral. Juan Domingo Perón estaba promovido por un frente político antiperonista conformado por todos los partidos opositores al peronismo, representantes corporativos e ideológicos de las clases medias y las burguesías rurales y urbanas, la Iglesia y las fuerzas armadas. Este frente se caracterizó por la gran disparidad de objetivos que perseguían sus miembros, a pesar de lo cual permanecían unidos bajo la bandera de la “democracia” y “la libertad” en oposición al carácter dictatorial y totalitario atribuido al régimen peronista proponiéndose el restablecimiento del régimen parlamentario y el sistema de partidos.

A partir de 1956 comenzaron a manifestarse las diferencias internas que caracterizaron a este frente en torno, fundamentalmente, a dos problemáticas: 1) la integración o erradicación del peronismo y 2) la política económica a adoptar.⁶ Así es como surgen tres posiciones divergentes: la del populismo reformista, la desarrollista y la liberal⁷.

La proscripción del peronismo contribuyó a la conformación de un sistema político dual⁸ en el que funcionaron los partidos no peronistas y el parlamento, por un lado, y por otro lado,

⁶ Ver Halperín Donghi, Tulio. La democracia de masas en *Historia Argentina 3*. Publicación del Ministerio de Cultura y educación de la Nación. Paidós, Buenos Aires, 1998.

⁷ El radicalismo, constituido en la única oposición partidaria organizada, era el promotor de las consignas del populismo reformista, proponía en lo económico una serie de medidas de carácter nacionalista y reformista. Sin embargo mostraron serias divergencias respecto a la integración del peronismo lo que culminó en una división del partido en dos alas: una, la Radical Intransigente o frondizista, partidaria de una gradual legalización del peronismo; la otra, los Radicales del Pueblo que sostenían la proscripción. En las elecciones de 1958, gracias a los apoyos sociales otorgados al programa “nacional y popular”, es elegido presidente el Dr. Arturo Frondizi, líder de los Intransigentes, sin embargo, una vez asumido el gobierno redefine la orientación económica del partido articulando una posición enteramente distinta, “la desarrollista”.

En cuanto a los liberales, si bien mostraron una convicción más seria respecto a sus definiciones políticas y económicas que la de los radicales, no contaban con posibilidades reales de ganar una elección o conseguir una representación parlamentaria significativa, por lo que se vieron forzados a realizar alianzas alternativas entre las otras posiciones consideradas como “males menores”. El escaso éxito logrado en estas oscilantes alianzas condujeron a los liberales al convencimiento de la necesidad de optar por una estrategia antidemocrática centrada en la eliminación de los partidos políticos y los mecanismos parlamentarios que, supuestamente, habían obstaculizado la implementación del programa liberal. Cavarozzi, M. *Autoritarismo y democracia (1955-1983)* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.

⁸ La medida adoptada por la revolución fue proclamar la proscripción del peronismo, introduciéndose de esta manera una profunda disyunción entre la sociedad y el funcionamiento político que originaría la conformación de un sistema político dual. A partir de este momento coexistieron en el campo político dos canales a través de los cuales se expresarían los dos bloques principales de la sociedad: 1) los mecanismos parlamentarios utilizados por los sectores burgueses y de clase media, que habían sufrido una exclusión parcial durante el gobierno peronista y que ahora gozaban de un acceso privilegiado al Estado, ejerciendo una influencia decisiva sobre las políticas y las acciones estatales; y 2) los mecanismos extraparlamentarios a través de los cuales ejercieron su presión los sectores populares y especialmente la clase obrera, ahora privado de toda representación tanto en las instituciones parlamentarias como en las del Estado.

Este sistema político dual surge como consecuencia de la conformación de un nuevo estilo de funcionamiento de la sociedad, “en la cual los procesos más profundos, económicos, culturales y corporativo-institucionales, fueron bastante autónomos de las iniciativas de transformación “desde arriba”; las tendencias sociales dominantes, más bien, fueron la resultante de la interrelación de impulsos, resistencias y forcejeos de los distintos actores de la sociedad civil. Los distintos actores sociales, en consecuencia, fueron perfeccionando en cada nuevo ciclo su capacidad para hacer naufragar las irrupciones desde arriba” (Cavarozzi, 1983: 9).

operó todo un sistema de negociaciones y presiones extraparlamentarias y extrapartidarias en el que se canalizaron los intereses de los actores sociales fundamentales que ponían en jaque permanentemente la estabilidad del gobierno de turno, ya sea civil o militar.

La revolución de 1955 autodefinida como libertadora, debía enfrentar a un movimiento que, aunque identificado con un estilo político cada vez más autoritario, gozaba de un arraigo popular difícil de ignorar.⁹ La campaña de desprestigio dirigida contra el presidente derrocado y contra la memoria de su esposa¹⁰ acompañada de un proceso de reeducación colectiva no sólo no lograron una gradual reabsorción de experonistas por partidos y sindicatos “democráticos” sino que, además, despertó el encono en aquellos que le guardaban devoción. El resultado fue que “el peronismo sobrevivió a la caída de su gobierno y se constituyó en el eje de un vigoroso movimiento opositor”(Cavarozzi, 1983:15). La ilusión del frente antiperonista de “muerto el líder, muerto el movimiento” no fue más que eso, una ilusión. El movimiento sindical obrero, no sólo no se desarticula sino que se transforma entrelazando de manera muy peculiar los objetivos económicos con los políticos y cobra nuevas fuerzas tornándose en una fuerza subversiva¹¹.

El tercer elemento político que caracterizó la fórmula política de esta etapa, fueron los militares. A partir de 1955, los militares cambian gradualmente su patrón de intervención: comienza siendo de carácter tutelar¹² para culminar en un nuevo golpe de estado en 1966 que inicia una nueva etapa signada por características absolutamente diferentes de la anterior.

Este es un momento en el que comienza a conformarse un nuevo escenario en la educación nacional. “A partir de entonces y durante dos décadas, los gobiernos de los países latinoamericanos –con el auspicio de los organismos internacionales– incorporaban a sus discursos y orientaban sus prácticas políticas desde la concepción desarrollista del progreso, caracterizada por sostener un optimismo pedagógico y científico”.(Carlino, 1997) La inversión en educación sería garantía segura del desarrollo económico y social, y éste, a su vez, del crecimiento de las sociedades subdesarrolladas. En este marco, las universidades debían ser transformadas para hacer su contribución al desarrollo para lo cual “se implementaron medidas que contribuyeron a configurarla como un organismo de no sólo de transmisión sino, sobre todo, de producción y distribución de conocimientos con capacidad de incidir en la transformación de la sociedad”.(Carlino, 1997)

Un ejemplo de este proceso de modernización que se estaba operando en el ámbito universitario lo constituye el programa de modernización del Departamento de Ciencias

⁹ Para analizar la respuesta dada por el Presidente provisional el Gral. Lonardi a esta problemática con la que debía enfrentarse la revolución, ver Halperín Donghi, op-cit.

¹⁰ La esposa del Presidente Teniente Juan Domingo Perón, Eva Duarte de Perón, fue una figura clave del gobierno peronista hasta la fecha de su fallecimiento.

¹¹ “Tal carácter subversivo, sin embargo, no estuvo asociado a un cuestionamiento de la naturaleza capitalista de las relaciones sociales. Reflejó, en cambio, que el sindicalismo –así como otros actores– recurrió, como último recurso al quebrantamiento de las reglas formales del sistema. En realidad, el efecto desestabilizador de las acciones emprendidas por el sindicalismo fue siempre indirecto, como resultado del impacto que tales acciones produjeron en la conducta de otros actores, y en particular, de las fuerzas armadas”.(Cavarozzi, 1983:29)

¹² En nombre de la “semidemocracia” excluyen al peronismo del proceso electoral y de las instituciones gubernamentales y ejercen a través de presiones y su poder de veto a los gobiernos constitucionales toda vez que las medidas e iniciativas políticas no condecían con sus preferencias en asuntos públicos.

de la Educación de la Universidad de Buenos Aires que incluía entre otras medidas el dictado de cursos de formación de auxiliares docentes universitarios y la producción de materiales didácticos de circulación interna centrados en la temática del macro planeamiento educativo y la micro planificación didáctica. (Dpto. de Cs.de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires, 1962 en Carlino, 1997).

En la Didáctica comienzan a aparecer los primeros indicios de las rupturas epistemológicas que se estaban desarrollando en el seno del campo científico, nacional e internacional. Se manifiesta en la formación de educadores el predominio de dos líneas claramente diferenciadas: la propuesta de la Escuela Nueva que surge como urgencia de superación de la Escuela Tradicional y la propuesta del humanismo educativo.

La primera afirma la necesidad de partir de los intereses espontáneos y naturales de los niños; los principios de actividad, de individualización, de libertad. Se trata de una Didáctica de base psicológica que brindaba un conjunto lógico y coherente de ideas y valores capaz no sólo de explicar la práctica pedagógica sino también de regularla proporcionando reglas y normas para que se desarrollase de forma científica y justa. Si bien la orientación psicológica era esencialmente asociacionista, reconocía la realidad psíquica de la infancia produciendo un “relativo desplazamiento desde el disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto del aprendizaje...”.(Davini: 1996)

La segunda, montada en la tradición filosófico-pedagógica concentrada en la búsqueda y/o contemplación de los “fundamentos”, las “esencias” inmutables del hombre, previos a toda experiencia, resultado del trabajo de la razón. La disciplina didáctica es el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz subrayando su carácter eminentemente normativo.

De esta manera, pervivían elementos del período anterior encarnados en la impronta que la filosofía idealista había dejado en educación junto con elementos de nuevos paradigmas que de manera tibia van asomando en el contenido temático de algunas materias y en la aparición de nuevas problemáticas¹³.

3.2. La consolidación del paradigma tecnocrático y los primeros vestigios del pensamiento crítico. (1966-1972)

La coincidencia de los intereses de los sectores liberales en apoyar regímenes no democráticos y los de los sectores sindicalistas peronistas en no legitimar a gobiernos que continuaran proscribiendo al movimiento peronista coadyuvó al surgimiento del golpe militar que en junio de 1966 derrocara al gobierno radical del Dr. Arturo Illia y nombrara presidente de facto al Gral. Onganía.

El principal objetivo que persiguió la autodenominada “Revolución Argentina” fue el desmantelamiento de los partidos políticos y las instituciones parlamentarias que, según su diagnóstico, constituían el problema fundamental de la Argentina y obstaculizaban las potencialidades de crecimiento económico. Así, “la política dejaría el lugar a la administración con el resultante predominio de técnicos situados por encima de los intereses sectoriales y capaces de proponer e implementar las soluciones óptimas”(Cavarozzi, 1983).

¹³ Ver Carlino op.cit.

El modelo económico a implementar era el desarrollista cuyo objetivo era otorgar mayor dinamismo a la economía “sobre la base de completar la integración vertical del sector industrial y el desarrollo y modernización de la infraestructura y, paralelamente restaurar el predominio de las unidades oligopólicas y más transnacionalizadas dentro de dichos sectores”(Cavarozzi, 1983).

Los éxitos económicos y políticos alcanzados los primeros años de gobierno contribuyeron a crear un clima de eficiencia y armonía que no alentaba ninguna posibilidad de desestabilización. Sin embargo, a partir de mediados de 1969, comienzan a manifestarse dos espacios de riesgo: 1) las divergencias entre las corrientes internas de las fuerzas armadas¹⁴; y 2) las disputas que se desarrollaron en los sectores sindicalistas que originó un desconocimiento de sus dirigentes y el descontrol de la movilización de sus miembros, que culminó en una serie de insurrecciones populares, que tuvieron su episodio más significativo en el Cordobazo¹⁵.

“La imagen de un Estado aislado, cuyo discurso autoritario de pronto perdió resonancia en la sociedad y se quedó sin soportes activos, sectoriales e institucionales, no solo socavó irremediablemente la legitimidad del gobierno de Onganía, sino que además impregnó a la misma sociedad atenuando la opacidad con que normalmente están recubiertos los fundamentos autoritarios de sus instituciones y de sus prácticas”(Cavarozzi, 1983:43)

La obstinación de Onganía y de su sucesor el General Levingston en la profundización de la “Revolución Argentina” lograron restarles el apoyo de sus camaradas agudizándose, más aún, la crisis social. Esto obligó al repliegue del gobierno militar y a la adopción de medidas tendientes a una apertura política que condujese al reequilibramiento social. Así, la única opción que le quedaba al tercer gobierno militar era la de una promesa de democratización. El debilitamiento que implicaba la preparación para la retirada no restó capacidad represiva al Estado pero sí condujo a la pérdida de decisión sobre la iniciativa política y a que ésta fuera capturada por la oposición que ya no dominaba.

En el campo de la educación superior las medidas estaban orientadas al logro de dos objetivos fundamentales: la depuración de los claustros de toda tendencia marxista o de izquierda a través de la intervención de las universidades¹⁶ y la modernización de algunas instituciones. Como consecuencia de la primer medida, se produjo un número importante de cesantías, como así también de renunciaciones de profesores a sus cargos, lo que se convirtió

¹⁴ Para un análisis de las corrientes internas de las fuerzas armadas ver O'Donnell, Guillermo (1982) *El estado burocrático autoritario: 1966-1973*. Buenos Aires.

¹⁵ “El Cordobazo” fue la denominación con la que se conoce un triste episodio que se desarrolló en la ciudad de Córdoba en la que se fusionaron obreros, empleados, estudiantes y pobres urbanos en una manifestación que culminó con un enfrentamiento que dejó como saldo 34 muertos, 400 heridos y más de 2000 detenidos. Fue caracterizada como una de las expresiones militantes de más alto nivel cualitativo y cuantitativo de la toma de conciencia de un pueblo. Kimel, E. *30 años de historia política argentina, 1965-1995*. RR Edic. Buenos Aires, julio 1995.

¹⁶ Por sanción de la ley 16.912/66 las autoridades de las Universidades y Facultades deberían limitar sus funciones al área administrativa reservándose el Ministerio de Educación las atribuciones concedidas a los Consejos Superiores y Directivos. Los Centros o agrupaciones estudiantiles deberían abstenerse de realizar actividades políticas. Un año más tarde por ley 17.148/67 la Secretaría de estado de Cultura y Educación sería la destinataria de las atribuciones que le fueran concedidas anteriormente a la Asambleas Universitarias. Ver Mignone, 1979.

en un serio obstáculo para el logro del segundo objetivo. A pesar de que se destinaron mayores presupuestos, se amplió el número de profesores con dedicación exclusiva, y se estimuló la investigación científica —entre otras medidas tendientes a la modernización— el desmantelamiento de algunos equipos de investigadores y el clima creado por las persecuciones y discriminaciones ideológicas no permitió consolidar la formación de una comunidad científica.

Otro de los efectos que acarreó la supresión de la autonomía universitaria, fue que “la proscripción de los debates universitarios y de los movimientos estudiantiles volcó a los universitarios hacia los conflictos sociales y políticos con la conciencia de que sólo la fuerza y la violencia podían reponer una legitimidad popular” (Pérez Lindo, 1985). Si bien durante los tres primeros años de gobierno la resistencia estudiantil fue poco significativa, a partir del “rosariozo” y el “cordobazo” en 1969 comienza a adquirir un sesgo más violento lo que genera entre los funcionarios la conciencia de la necesidad de cambios políticos y estructurales.

En este marco surge la decisión de la descentralización del sistema universitario a través de la creación de nuevas universidades en el interior del país llevada a cabo entre los años 1971-1973. Las interpretaciones de los actores sociales variaron respecto a esta idea¹⁷, lo que sí era seguro era que la expansión programada “a partir de un sistema en crisis donde la vida intelectual se había empobrecido no parecía la respuesta más adecuada a los desafíos del país: la crisis política, la inflación, el estancamiento económico, la violencia que se instalaba en la convivencia social, la incapacidad para aprovechar los recursos científicos y culturales existentes.”(Pérez Lindo, 1985)

Un acontecimiento no menos importante en este período lo constituye el debate que se instala a partir del surgimiento y expansión de las universidades privadas¹⁸, debate que, esencialmente, toma forma de enfrentamientos callejeros de grupos estudiantiles que defendían, o bien, la enseñanza católica, la libertad de enseñanza, la neutralidad de la educación o la escuela pública. La posición de los actores fue más compleja ya que las intenciones declaradas diferían de las intenciones implícitas haciendo que se amalgamaran posiciones sin abordar el tema de fondo que era la cuestión del pluralismo en la sociedad argentina.¹⁹

En el ámbito de la Didáctica el desarrollo de la Tecnología Educativa comienza a producir un fuerte impacto. Esta concepción partía de la conjugación de la psicología behaviorista, de la teoría de la comunicación y del enfoque sistémico, y se proponía planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma sistémica, basada en conocimientos científicos y en orden a su productividad, es decir, al logro de los objetivos propuestos, de una manera eficiente y eficaz. Es una perspectiva que tiene sus fundamentos en la filosofía positivista y pragmática, en la sociología funcionalista y en la psicología conductista, que induce a la traslación del enfoque industrial al campo educativo.

¹⁷ Ver Pérez Lindo op.cit.

¹⁸ La sanción de la ley 14.557/58, denominada Ley Domingorena, por la cual se formaliza la autorización a la iniciativa privada para la creación de universidades abre un período de expansión para las universidades privadas. (Mignone, 1979). En 1960 el número de universidades privadas llegaba a 21, mientras que en 1970 era de 34. (Pérez Lindo, 1985)

¹⁹ Pérez Lindo (1985) realiza un análisis de las diferentes posiciones en el debate sobre la libertad de enseñanza como así también el papel que vino a cumplir la universidad privada en ese contexto.

Esta perspectiva no abandona el criterio normativo de la disciplina sino que lo desliga del debate ideológico. “El componente utópico-político fue “neutralizado” por el enfoque cientificista de pretensión aséptica, encarnado en el furor planificador de etapas y metas”. (Davini, 1996) Así, la Didáctica queda reducida a una disciplina de carácter técnico.

Una producción teórica paradigmática de esta línea de pensamiento (en el sentido en que no hubo espacio de formación docente en el que no hubiese sido presentado como texto obligatorio produciendo una impronta en varias generaciones de docentes) es la obra de Susana Avolio de Cols y María Martí *“Planeamiento y evaluación de la tarea escolar”* editada en 1970 por la Editorial Troquel. Es un libro producido en el ámbito editorial comercial cuyo espacio de circulación lo constituyeron las instituciones formadoras de docentes cubriendo un amplio espectro de destinatarios. El planteo está sustentado en una racionalidad técnica²⁰ centrada en la planificación de la acción educadora con la finalidad de ejercer el control sobre todos los elementos que la constituyen y guiar la acción hacia los fines deseados. La autora define al planeamiento de la siguiente manera: “(los problemas que plantea la acción educadora) nos obliga a organizar toda la variada gama de problemas educativos con sus respectivas soluciones en sistemas totales y parciales de organización que nos permitan aborrrar tiempo, esfuerzo y dinero y, además, obtener el mayor grado de eficiencia en los resultados. Estos sistemas totales y parciales de organización se llaman Planeamientos”. (Avolio de Cols y Martí, 1970: 17)

Los temas que aparecían como problemáticas centrales de la Didáctica en general eran: en primer lugar, la elaboración de planes y programas, el estudio de las pruebas objetivas y sus fundamentos; en segundo lugar “los pequeños grupos, los grupos operativos, de los que(...)” se derivaban “(...) recursos metodológicos que sacaban la consideración del método como rígida prescriptiva a la manera herbartiana(...)”; y, en tercer lugar, una perspectiva histórica de la didáctica simultáneamente con explicaciones proporcionadas por las teorías del aprendizaje. Si bien en algún grupo comenzaba a desarrollarse toda una lectura crítica del conductismo no se advertía la racionalidad técnica que orientaba la práctica y el reduccionismo psicológico en el que se caía y que subordinaba la didáctica a la aplicación de prescripciones derivadas de esas teorías.²¹

Para este grupo, los hechos que se sucedieron a partir del golpe de estado del 66 comienzan a marcar un nuevo rumbo en la manera de concebir el acto educativo mostrando una nueva dimensión del mismo, su carácter eminentemente político. En palabras de una de sus protagonistas “(...) si bien cualquier docente reconocía entonces la índole política de la educación, las circunstancias llevaron a la necesidad de la toma de posiciones concretas frente a las circunstancias – sean cuales fueran esas posiciones. La afirmación discursiva comenzaba a encarnarse en los hechos, obligándonos a admitir que la tarea docente, y dentro de ella la formación docente, posee una necesaria dimensión política”.²²

²⁰ Acerca de las características de la racionalidad técnica ver Angulo Rasco, F., *Enfoque tecnológico del curriculum en Teoría y desarrollo del curriculum* Angulo Rasco y Nieves Blanco (coord.) Madrid, Aljibe, 1994 y Salinas Fernández, D., *Curriculum, racionalidad y discurso didáctico*, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular* Margarita Poggi (comp). Kapelusz, Buenos Aires, 1995.

²¹ Es parte de la narrativa que realizara Susana Barco en la ponencia presentada en el 13° Encuentro de Facultades, Departamentos, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales realizado en Córdoba en mayo de 1997 titulada *Revisando producciones didácticas: signos, huellas, supervivencias y vacíos*.

²² Susana Barco. Op.cit.

De esta manera, coexistiendo con el desarrollo de una perspectiva tecnicista, comienza a desarrollarse una línea crítica al interior del campo de la didáctica que tiene como centro geográfico-intelectual la Universidad de Córdoba, mencionada y reconocida en ámbitos académicos internacionales. Este grupo, impactado por el pensamiento freiriano, puso el acento en la falsa neutralidad de lo técnico, afirmando la imposibilidad de una práctica pedagógica que no esté social y políticamente orientada, de forma explícita o implícita, consciente o inconsciente. Se constituyeron –en palabras de María Saleme– en *“ese remozar de la educación, ese otro ver, mirar a la escuela que es la línea francesa, donde se descubre... entre comillas, que la escuela es un estar repitiendo los cánones de una sociedad que no quiere cambiar, por lo tanto hay que poner otra mirada más crítica sobre la escuela. Es en esa época que aparece la gente a la que te referís²³. Vale decir que ellos aparecen sobre otro colchón ideológico y lo aprovechan...”*.

Como consecuencia de las medidas intervencionistas del gobierno militar de Onganía, parte de este grupo fue exiliado o cesanteado de las Universidades Nacionales. No obstante, se van configurando espacios –todos desde fuera de la universidad pero con gente de la universidad– desde donde seguir desarrollando y difundiendo sus ideas. En 1967 se inicia la publicación de la Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación de la Editorial OMEBA que estaba dirigida por Delia Etcheverry y Ricardo Nervi y que contaba con el asesoramiento de Reina Reyes en la que gran parte de ellos es invitado a publicar artículos.²⁴ Ese mismo año, comienza a publicarse en Córdoba el periódico semanal “Nivel Educativo” en el que “el grupo joven del Departamento de Pedagogía” (Barco, 1997) publica una serie de artículos dirigidos a los maestros que demandó un gran compromiso con la realidad de las aulas. El tercer ámbito, es la publicación Cuadernos de Actualización Profesional editado en Villa María, Córdoba en el año 1969, en el que Susana Barco publica una serie de programas y un artículo titulado “Programas” en el que si bien la matriz básica de ese trabajo está constituida por la definición propuesta en el Seminario Interamericano de Educación reunido en Chile en 1955 de clara orientación técnica, “aparece una transgresión al planteo técnico, centrada en el lugar de constructor que se asigna al docente, cuando en esta perspectiva el mismo desempeña el rol de agente” (Barco, 1997).

Los primeros años de la década de los 70 se van a caracterizar por un contexto sociopolítico diferente del país y el desarrollo de una serie de actividades tendientes al logro de la modernización de las universidades. Durante el año 1970 se produce el retorno a sus cátedras de muchos de los profesores que habían sido cesanteados o exiliados²⁵. Comienzan a desarrollarse experiencias pedagógicas innovadoras²⁶ como respuesta a ese

²³ Hace referencia a Justa Espeleta, Azucena Rodríguez, Alicia Carranza, Lucía Garay, Martha Casarini, Marta Teobaldo, Susana Barco, Gloria Edelstein, Alcira Argumedo todas consideradas “alumnas de María Saleme” (expresión utilizada por el entrevistador Eduardo Remedi), algunas de las cuales la acompañaron en la experiencia del Taller Total de la Facultad de Arquitectura. Saleme op.cit.

²⁴ En ella colaboraron docentes que siendo cesanteados partieron hacia el exterior, como María Saleme, Justa Espeleta, Azucena Rodríguez, Iván Roqué que se encontraban en México, y aquellos que también cesanteados permanecieron en el país como es el caso de Susana Barco. (Barco, 1997 y Saleme, 1997)

²⁵ Tal es el caso de las docentes cuyas memorias utilizamos de fuentes.

²⁶ Entre las experiencias innovadoras realizadas desde la Universidad de Córdoba se mencionan el Taller Total de Arquitectura, el inicio de las Asesorías Pedagógicas a distintas Facultades, la constitución de espacios de discusiones interdepartamentales. (Barco op.cit. y Saleme op.cit.).

proceso de modernización que demandaba cambios de planes, estructuras curriculares alternativas que rompieran con el aislamiento de las cátedras, revisión de programas, la constitución de la carrera docente, etc. Fue una época de múltiple y variada actividad pero de escasa producción teórica que Susana Barco recordara de la siguiente manera:

“La actividad que caracterizó aquél período, no incluyó –en buena parte de nosotros– la producción escrita inmediata. Hubo, evidentemente, una prioridad de otros haceres. Nuestros tiempos reales eran insumidos por las muchas acciones descriptas, y la producción escrita les hubiera restado tiempo: creo que fue una elección no consensuada explícitamente, pero que operó como tal. Pero he dicho “inmediatamente”, porque recorriendo producciones posteriores de todo el grupo, puede advertirse que aunque no existan referencias directas al período que nos ocupa, éste operó como semillero de ideas, de temáticas, que nos remiten a esta etapa fecunda, de la que creo, aún debemos más que de lo producido para el corto tiempo de este encuentro”.(Barco, S. 1997)

3.3. La profundización de la divergencia (1973-1983).

El retorno de Perón en 1973 se caracterizó por presentar un carácter más moderado de su doctrina original. Las medidas tendieron a encauzar la política al marco institucional. En primer lugar, con el establecimiento del Pacto Social se articularon los intereses de los sectores empresariales con los de las asociaciones gremiales de trabajadores. En segundo lugar, intentó reafirmar el espacio parlamentario como ámbito de negociación entre los partidos “revirtiendo así la tendencia del peronismo a conferirle un aura de ilegitimidad tanto a las críticas opositoras como a las aspiraciones de los partidos de oposición de invocar intereses y orientaciones populares” (Cavarozzi, 1983). Y en tercer lugar, procuró subordinar las fuerzas armadas a las autoridades constitucionales del Estado.

A pesar de que este proyecto contara con el apoyo de algunos sectores del peronismo político sindical, la mayoría de los aliados del peronismo en el FREJULI (Frente Justicialista de Liberación) y por la principal oposición partidaria, el radicalismo, no sólo no llegó a consolidarse sino que además no pudo frenar el proceso de desarticulación política del campo popular. Tal como señala Cavarozzi “... la resolución de los sucesivos enfrentamientos entre los distintos contendientes internos del peronismo se fue produciendo a costa de hacer estallar ‘desde adentro’ a los mecanismos parlamentarios y corporativos, determinando por ende su vaciamiento como posibles canales de negociación de los conflictos y para el procesamiento de acuerdos”. Esta situación de desenfreno político de los actores internos del peronismo por consolidar sus ganancias y desalojar a sus adversarios de toda posición de poder, tuvo su máxima expresión a partir de la muerte de Perón. “Así, sobre el trasfondo de la intensificación del terrorismo guerrillero y paraestatal, se fueron proyectando episodios que, además de dilucidar enfrentamientos, fueron minando la viabilidad del gobierno constitucional y, por ende, del régimen democrático”(Cavarozzi, 1983:56).

Estas luchas de los grupos peronistas por la hegemonía también ocuparon los espacios universitarios alterando el período de “normalización” que había comenzado con la sanción de la ley 20.564 en el año 1974²⁷ luego de un período de intervención iniciado en 1973.

²⁷ Sobre los lineamientos principales de esta ley ver Pérez Lindo op.cit.

Esta fue la primera ley universitaria discutida democráticamente, que trató de conciliar la autonomía de las universidades y la planificación nacional, la democratización del gobierno universitario y el respeto de sus fines esenciales, el desarrollo de la enseñanza y los servicios a la comunidad” (Pérez Lindo, 1990:165).

A pesar del tumulto que caracterizó esta época, no se dejaron de emprender numerosos proyectos tendientes a renovar las universidades. Entre esas iniciativas se pueden mencionar como más significativas: el establecimiento de convenios con empresas y organismos estatales para el desarrollo de consultorías; participación en la producción de tecnología nacional; vinculación con otros ciclos de enseñanza; el desarrollo de programas de investigación sobre América Latina y el Tercer Mundo; la participación de todos los claustros en la gestión universitaria; participación en proyectos comunitarios; reformulación de planes de estudio; renovación de estructuras académicas; etc.²⁸

La universidad se caracterizó por llevar a cabo una política de apertura hacia otros sectores de la comunidad. En este período surgen los gremios docentes universitarios, que no sólo se ocuparon de cuestiones reivindicativas salariales sino también de la generación de documentos en los que contribuyeron algunos de los docentes que pertenecían al grupo crítico. Otros de los espacios de comunicación de ideas que se abrieron para ellos fueron los cursos dictados en los sindicatos de educadores, en las cooperativas de obreros, en las escuelas de adultos, etc.; como así también las tareas realizadas en el Ministerio de Educación Provincial. (Barco, S. 1997 y Saleme, M.1997)

Todas estas actividades contribuyeron a la ruptura con las concepciones técnicas y el afianzamiento de un pensamiento de corte crítico que aparecería en las escasas producciones que se desarrollaron en este período. En el caso de Susana Barco dos son los trabajos²⁹ que aparecen publicados en esta época en ámbitos universitarios y que la autora caracterizara del siguiente modo:

“Si algo merece ser destacado de estas producciones, es que marcan un corte neto respecto de la olvidable producción anterior, en la que campeaba una concepción tecnicista. Desde el comienzo de los trabajos, se insiste en señalar el reduccionismo a una visión instrumentalista en que es colocada la didáctica, por la cual la gestión de los fines permanece como ajena al docente, ubicándolo en el lugar de ejecutor. A su vez se hace una crítica de diversos contenidos escolares que apunta por un lado al desnudamiento de las concepciones subyacentes a los mismos, y además cuestiona el modelo de las ciencias experimentales como validadoras de los conocimientos.

En segundo lugar, aparece una clara relación entre la didáctica y la dimensión política de la educación, con una fuerte insistencia en la no asepsia de los procedimientos didácticos, así como la apelación permanente a reconocer en el accionar educativo, el sustrato ideológico desde la acepción (corriente entonces) como distorsionadora, opacadora. Las prácticas docentes son vistas en relación con los contextos en que se producen, comprendiendo en ello la

²⁸ Para un detalle de las iniciativas de renovación llevadas a cabo en las universidades entre los años 73-76 ver Pérez Lindo op.cit.

²⁹ Los trabajos son: un artículo titulado “*Didáctica o nueva didáctica*” publicado en la Revista de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en 1973 y una ponencia titulada “*La didáctica en el contexto de la cultura dependiente*” presentada en las Primeras Jornadas Nacionales de la Didáctica realizadas en la Universidad Nacional de Salta en 1974.

consideración de las condiciones de los alumnos, entendiendo que tales condiciones son tanto sociales como psicológicas."

"A grandes rasgos podría decirse que en pos de la perspectiva de análisis crítico centrado en lo sociopolítico, se desdibuja la especificidad de lo didáctico, cayéndose así en un reduccionismo de signo opuesto al instrumentalista técnico denunciado" (Barco, S. 1997)

Luego de la muerte de Perón, y con la asunción del nuevo Ministro de Educación Oscar Ivanissevich, se transforma radicalmente la política universitaria. El principal interés estará centrado en la depuración de todo vestigio crítico y de izquierda y en la restricción de las funciones de la universidad a la formación de profesionales. Esas medidas no hicieron más que profundizar los conflictos y agudizar la violencia trayendo como resultado la intervención de las universidades.

En el transcurso del año 75, ante la imagen de desgobierno que se va construyendo como resultado de la combinación entre la ineficacia del gobierno y la parálisis de los actores vinculados con él y la acción deliberada de las fuerzas armadas y la cúpula empresarial liberal, se toman medidas tendientes a lograr la involucración de las fuerzas armadas con la pretensión de convertir a los militares en el sostén de un régimen político que tendiera a la aniquilación de las instituciones parlamentarias y de las libertades públicas, recuperando de esta manera el manejo del tiempo de la política. No obstante, la negativa de las fuerzas armadas de involucrarse con un régimen en descomposición "tuvo como objetivo dejar sentada una moraleja ejemplarizadora, sobre la cual pudiera basarse legítimamente la fundamentación de la propuesta de construcción de un orden social alternativo a la sociedad populista de "los últimos treinta años". La cuestión pasaba a ser, entonces, la creación de una nueva sociedad y no simplemente la depuración y ordenamiento de las modalidades de organización política de la vieja" (Cavarozzi, 1983:59).

El 24 de marzo de 1976 un nuevo golpe militar inicia lo que se auto denominaría "el proceso de reorganización nacional" que se constituiría en un "terrorismo ideológico de Estado". La represión política fue brutal. La población se vió afectada por asesinatos políticos, detenciones arbitrarias, proscripciones, cesantías, exilios y desapariciones. El mundo intelectual y cultural se vieron fuertemente empobrecidos y vaciados como consecuencia de la represión y la censura dejando una brecha de subdesarrollo intelectual que demandaría varios años en cubrirse.

Con el advenimiento de los gobiernos dictatoriales hasta el mínimo soplo de renovación en la universidad quedó extinguido. El grupo de intelectuales críticos tuvo el mismo destino, en cambio, el primer grupo, el tecnicista, cobra nuevas fuerzas al amparo de estructuras burocráticas autoritarias. Junto con esta corriente de la tecnología educativa se desarrollan los modelos de la enseñanza personalizada de corte ascético y fundamentalista; visiones de una didáctica con pretensiones de piagetiana, junto con fundamentaciones espiritualistas.

Una década más tarde, con la llegada de la democracia, se reconstituye el segundo grupo y con más fuerza vuelve a aparecer en escena la producción teórica de aquellos que en el exilio tuvieron la posibilidad de continuar el desarrollo de sus carreras académicas y también de aquellos que estando en el país no dejaron de recibir la influencia de las líneas de pensamiento crítico —con toda una variedad de posiciones al interior de este movimiento— que se desarrollaban internacionalmente. Se produce así una revitalización de la producción teórica

ya no específica de lo que podríamos denominar el campo de la didáctica, entendida “como un teorizar acerca de la práctica de la enseñanza” sino referidas al ámbito de lo curricular.³⁰

4. A modo de cierre

Esta breve caracterización nos permitiría sostener que en el área disciplinar de la Didáctica en la Argentina en la década de los sesenta, comienza a manifestarse la conformación de dos líneas de pensamiento antagónicas que luego irán profundizando sus diferencias y que plasman visiones diametralmente opuestas de lo que es la disciplina, cuál es su objeto de estudio y cuáles son sus finalidades. En este sentido, se nos presenta como un campo, como un espacio de lucha entre diferentes grupos e instituciones que pugnan por el control de las posiciones y orientaciones teóricas en el campo.

Esto nos abre una serie de interrogantes que serán abordados en análisis posteriores: ¿cómo una misma generación de intelectuales, con una idéntica formación, participan de una ruptura y de una reconstrucción divergente entre sí del campo disciplinar?, ¿cuáles son las líneas de continuidad y/o ruptura entre la formación básica y sus producciones discursivas posteriores?, ¿cuáles son las líneas de convergencia y/o divergencia entre ambas?, ¿de qué manera evolucionan las producciones teóricas en ambos grupos? y ¿cómo influye el contexto socio-histórico-político en el desarrollo de las producciones de ambas líneas de pensamiento?

Bibliografía

- Achilli, Elena. *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. Primeras Jornadas Etnografía y métodos cualitativos. Buenos Aires, 1994.
- Angulo Rasco, F., Enfoque tecnológico del curriculum en *Teoría y desarrollo del curriculum* Angulo Rasco y Nieves Blanco (coord.) Madrid, Aljibe, 1994.
- Avolio de Cols, S. y Martí, M. *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1970.
- Barco, Susana. *¿Antididáctica o Nueva Didáctica?* Revista de Ciencias de la Educación. Axiz, 1975. Argentina.
- Barco, Susana. *Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica*. U.N.C. Cuadernos Universitarios Nº1, 1989.
- Barco, Susana. *Racionalidad, cotidianeidad y Didáctica*. UNC, 1989. (Mimeo).
- Barco, Susana. *Revisando producciones didácticas: signos, huellas, supervivencias y vacíos*. Ponencia presentada en el 13 er. Encuentro de Facultades, Departamentos y escuelas de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. Córdoba, 1997.
- Bourdieu, P. *Campo del poder y campo intelectual* s/r.

³⁰ Ver Barco, Susana. La corriente crítica en Didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En Camillioni y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, 1996. Bs.As.

- _____. *La lógica de los campos*. Entrevista. s/r.
- _____. (1994) *El campo científico*. En *Redes*, Volumen 1, No. 2.
- _____. (1988) *Cosas dichas*. Gedisa. Argentina.
- _____. (1989) *Estructuras sociales y estructuras mentales en La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Ed. de Minuit. París. Traducción de Emilio Tenti.
- _____. *La lógica de los campos*. Entrevista en *Revista Zona*. S/r.
- Díaz Barriga, Angel (1998) *La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos*. En *Perfiles Educativos*. Vol XX. CESU-UNAM. México.
- Camillioni A. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. 1996. Bs.As.
- Candau, Vera. *La Didáctica en cuestión*. Marcea, 1987.
- Candau, Vera. *Rumbo a una Nueva Didáctica*. Brasil, 1989.
- Carlino, Florencia. *El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994*. Tesis de maestría. Flacso. Buenos Aires, 1997.
- Cavarozzi, M. *Autoritarismo y democracia (1955-1983)* Centro Editor de América latina. Buenos Aires, 1983.
- Contreras Domingo, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal, 1990.
- Díaz Villa, Mario. (1993) *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Textos Universitarios. Universidad del Valle. Cali.
- Ferraroti, F. *La historia y lo cotidiano*. CEDAL. Buenos Aires, 1990.
- Gómez Campo y Tenti Fanfani (1988) *Elementos de teoría y análisis histórico*. s/r
- Halperín Donghi, Tulio, La democracia de masas en *Historia Argentina 3*. Publicación del Ministerio de Cultura y educación de la Nación. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Kimel, E. *30 años de historia política argentina. 1965-1995*. R.R. Edic. Buenos Aires, julio 1995.
- Kuhn, T.S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. México.
- Lourerio, Rita. *Economistas e elites dirigentes no Brasil*. En *Revista brasileira de Ciências Sociais*. Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Ciências Sociais. Nº 20, ano 7, Brasil, outubro de 1992.
- Mignone (1979)
- O'Donnell, Guillermo (1982): *El estado burocrático autoritario 1966-1973*. Buenos Aires.
- Pérez Lindo, Augusto. *Universidad, política y sociedad*. Eudeba. Buenos Aires, 1985.
- Saleme, M. Esther. *Decires*. Narvaja Editor. Córdoba, 1997.
- Salinas Fernández, D., Curriculum, racionalidad y discurso didáctico, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular* Margarita Poggi (comp). Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- Tenti Fanfani, E. *Conocer la educación: Instituciones, sujetos y prácticas*. En *Revista Ensayos y experiencias*. Revista de Psicología en el campo de la Educación. Año 1. No.3
- Tenti Fanfani, E. *El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis*. S/r.
- Tenti Fanfani, E. (1994) *Hacia una Ciencia Social Histórica*. Conferencia pronunciada en el V Encuentro Nacional de Historia de la Educación en México.