

TENSIONES ENTRE MODELOS DE FORMACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, FCH-UNCPBA (1983-2001).

Tensions between models of formation in the curricula of Educational Sciences, FCH-UNCPBA (1983-2001).

Adriana Pinna, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
apinna@fch.unicen.edu.ar.

Pinna, A. (2020). Tensiones entre modelos de formación en los planes de estudio de Ciencias de la Educación, FCH-UNCPBA (1983-2001). *RAES*, 12(20), pp. 108-122.

Resumen

En el artículo se analizan comparativamente los planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de los años '83, '88 y 2001, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La hipótesis de trabajo en la que se hace foco, se plantea en términos de las diversas formas en que se expresan las tensiones entre modelos de formación universitaria, por un lado humanístico-universalista y por otro profesionalista-instrumental, a lo largo de tres momentos histórico-políticos; y cómo esta coyuntura se expresa de modos conflictivos y complejos en las propuestas de formación que se plasman en los planes de estudio de la carrera. Las preguntas que orientan esta indagación se podrían plantear en los siguientes términos: ¿cuáles son los sentidos que asumen estos modelos en cada momento histórico-político? ¿van modificándose en las distintas coyunturas políticas? ¿qué evidencias pueden encontrarse en los planes de estudio de Ciencias de la educación, que den cuenta de las tensiones y vinculaciones particulares entre la orientación humanística y la profesionalista, en tres momentos históricos clave en la vida social, y de las universidades en particular?

Palabras Clave: formación universitaria/ modelo humanístico/ modelo profesionalista/ Plan de estudios/ Ciencias de la educación.

Abstract

The article compares the study plans of the career of *Ciencias de la educación* of the years '83, '88 and 2001, of the *Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. The work hypothesis in which it is focused, is presented in terms of the different ways in which tensions are expressed between models of university education, on the one hand humanistic-universalist and on the other professional-instrumental, over three moments historical-political; and how this conjuncture is expressed in conflicting and complex ways in the formation proposals that are reflected in the curricula of the career. The questions that guide this inquiry could be posed in the following terms: what are the meanings that these models assume in each historical-political moment? Are they changing in the different political conjunctures? What

evidence can be found in the curricula of *Ciencias de la educación*, which account for the tensions and particular links between the humanistic and professional orientation, in three key historical moments in social life, and of universities in particular?

Key words: university education/ humanistic model/ professional model/ curriculum/ educational sciences.

Introducción

Las universidades argentinas tienen autonomía para elaborar sus propuestas curriculares de formación de sus estudiantes. A lo largo de la historia de estas instituciones, los planes de estudio han marcado las discusiones políticas de la época, a la vez que han sido determinadas –en parte– por esas mismas coyunturas.

En el presente artículo se analizan los Planes de estudio que la carrera de Ciencias de la Educación ha puesto en marcha en distintos momentos para la formación de profesores y licenciados. Se analizan los documentos curriculares, poniendo en juego una hipótesis que se plantea en términos de las diversas formas en que se expresan las tensiones entre modelos de formación universitaria, por un lado humanístico-universalista y por otro profesionalista-instrumental, a lo largo de tres momentos histórico-políticos (1. fines de la Dictadura - 1983, 2. inicios de la vida democrática - 1988 y 3. etapa de neoliberalismo – 2001); y cómo esta coyuntura se expresa de modos conflictivos y complejos en las propuestas de formación.

A modo de cierre, se esbozan algunas líneas que podrían considerarse como aportes para la reconstrucción curricular en los tiempos complejos de las primeras décadas del siglo XXI.

El Plan de estudios de Ciencias de la Educación '83: “una base filosófica universalista que permita iluminar el camino de la acción”¹

Es un reajuste del Plan vigente, aprobado en el año 1977 por Ord. N° 106/77 (UNCPBA). Según nota del 23 de marzo de 1983 dirigida a la decana de la Facultad de Humanidades², la directora del Departamento de Ciencias de la Educación eleva la propuesta de reajuste del Plan. En dicha nota se sostiene explícitamente que “en una reunión del Departamento celebrada el 11 de diciembre próximo pasado se convino el estudio y análisis del plan en vigencia de la carrera de Ciencias de la Educación y su posterior reajuste”. Además, se hace mención a un documento elaborado por Rectorado en el año anterior (17 de mayo de 1982), en el cual se refiere a la misión de la universidad, la cual “no se agota en la preparación de profesionales de las distintas especialidades y que los formados en la universidad deben tener una formación universalista dando primacía a la formación sobre la información” (subrayado en el original). En este argumento se sostienen las modificaciones realizadas al Plan '77.

Lo primero que hay que notar son las fechas: del 11 de diciembre, a punto de cerrarse el año académico se celebra una reunión para tratar este tema; y se eleva la propuesta de nuevo Plan el 23 de marzo del siguiente año. Pareciera poco tiempo para elaborar modificaciones profundas en la propuesta de formación.

Otro dato a destacar en dicha nota de elevación, es que han participado profesores de esta instancia de reajuste: “A tal efecto se solicitó al claustro de profesores que integra la carrera para que agrupado en áreas aporten sus ideas, posteriormente se designó la Comisión Curricular cuya responsabilidad recayó en los siguientes profesores” (y se detallan los nombres). Pareciera claro que este cambio de Plan no responde a intereses propios de la carrera, sino que es un requerimiento de Rectorado (intervenido desde el inicio de la Dictadura), al cual se responde –podría decirse– casi administrativa y burocráticamente.

Una evidencia que permitiría sostener la afirmación anterior, se puede encontrar en el cuadro de “Equivalencias de las asignaturas según título o denominación”, en el cual se listan las materias del Plan '77 y las del Plan '83. Solamente se sacan dos asignaturas: “Introducción a la literatura y expresión oral y escrita”, y “Conducción del aprendizaje diferenciado”. Se agrega una materia en el nuevo Plan: “Didáctica General II” (con lo cual la asignatura que se denominaba “Didáctica general” en el Plan '77, en el nuevo Plan pasa a llamarse “Didáctica General I”). En el caso de la asignatura “Historia de las ideas pedagógicas argentinas y americanas”, no queda claro en el cuadro si se agrega o continúa, dado que la han ubicado en el mismo recuadro

¹ En este trabajo se toman citas textuales de los planes de estudio. En todos los casos se consignan entre comillas y letra cursiva, y se aclara entre paréntesis.

² En el año 1988 se modifica esta denominación, pasando a la actual de Facultad de Ciencias Humanas.

que la asignatura “Didáctica General I”.

Se pueden visualizar otros cambios de denominación: de “Metodología estadística aplicada a la educación”, pasa a denominarse “Estadística”; y las cuatro asignaturas que se denominaban “Conducción de la enseñanza” (divididas en: preescolar, primaria, media, y superior y universitaria), se denominan “Organización y conducción” (para cada uno de los cuatro niveles). En estos casos, no se cuenta con la posibilidad de comparar con el Plan '77 (dado que no se ha tenido acceso a esta fuente documental), para verificar modificaciones en los contenidos mínimos; tampoco se expresa en la reforma del Plan '83, los motivos de estas modificaciones.

El otro punto de interés para la temática que aquí se intenta abordar, se puede encontrar en el apartado “Objetivos de la reforma”. En este caso, lo que queda plasmado en el Plan de estudios, es una visión diferente a la que aparece en la nota de elevación mencionada más arriba, porque se dice:

Vista y analizada la experiencia académica obtenida en el desarrollo del Plan de la Carrera de Ciencias de la Educación 1977 (Ordenanza 106/77) y el requerimiento manifestado por el claustro docente de conformar un plan de carrera que otorgue al graduado un perfil profesional preciso en su competencia y sólido en fundamentación, la comisión designada a tal efecto, previa consulta y elaboración conjunta con comisiones parciales por área, considera de inmediata necesidad efectuar un ajuste y modificación al plan vigente, de acuerdo a las recomendaciones efectuadas por dichas comisiones y a las actuales posibilidades académicas y administrativas.

En este extenso extracto, aparece una idea que podría pensarse contraria a la presentada y analizada más arriba. Porque aquí pareciera que es el propio claustro docente quien está solicitando, o visualizando la necesidad de modificar el Plan. Pero es claro que el documento de Rectorado (que se menciona en la nota del 23 de marzo de 1983) ha tomado como un eje de su gestión la revisión de los planes de estudio de todas las carreras. Se transcribe cita textual de la nota, que se inicia con estas palabras:

Respondiendo al documento elaborado por el Rectorado de la Universidad Nacional del Centro (...) en que se hace especial referencia al análisis y reforma de los Planes de Estudio de las distintas carreras de la Universidad, actividad prioritaria en el plan a llevarse a cabo durante la gestión iniciada en el año 1982...

Más allá de esta evidencia, que se podría considerar muestra de las dificultades de la época (Dictadura e intervención universitaria), lo que sí queda claro es la intención (que al menos aquí aparece compartida por el claustro docente) de otorgar “al graduado un perfil profesional preciso en su competencia y sólido en fundamentación”. Claramente están jugando las dos caras de esta tensión que atraviesa a la formación universitaria (humanística o profesionalista), y que en distintos momentos histórico-políticos asume sentidos particulares.

En el caso del Plan '83, podría pensarse que esa formación humanística tiene un sentido muy amplio o teórico-generalista-universalista, sin anclar en la realidad social presente; lo cual puede evidenciarse en los cuatro criterios que se explicitan en el apartado Objetivos de la reforma. Los dos primeros mencionan aspectos teóricos: “brindar formación teórica básica desde el primer año, por medio de las asignaturas del área general” e “introducir desde el comienzo de la carrera al estudiante a la problemática pedagógica, a fin de brindar un encuadre epistemológico que facilite el acceso teórico a las Áreas de fundamentación del quehacer educativo”. En este sentido se pueden mencionar como asignaturas clave: Introducción a la filosofía, Historia de la cultura, Biología y Neurofisiología, Pedagogía, Introducción a la economía, Sociología, Historia de las ideas pedagógicas, Historia de las ideas pedagógicas argentinas y americanas, Filosofía de la educación, como las más relevantes. Como se verá en el siguiente apartado, el Plan de estudios del año '88 modifica fuertemente esta impronta humanística-universalista.

El tercer criterio que sustenta el Plan se refiere a la necesidad de reorganizar las vinculaciones entre la fundamentación y la formación de habilidades: “reordenar la ubicación de las asignaturas de las áreas de fundamentación, según sus posibilidades de aprovechamiento en orden a secuencias lógicas y psicológicas de contenido y de desarrollo de habilidades”. En este caso, no se cuenta con información acerca de los criterios de este reordenamiento; lo que puede evidenciarse es la necesidad de vincular formación teórica con habilidades para el desempeño profesional. En este sentido, permite atar con el cuarto criterio, que se orienta

a las futuras intervenciones profesionales de los graduados: “Reafirmar el área didáctica como eje del currículo, en tanto atribuye un perfil más definido y de más completa competencia profesional a los egresados”. Se entiende en este marco la inclusión de una segunda asignatura de Didáctica; y el hecho de mantener y ampliar las asignaturas referidas a la organización y conducción de los cuatro niveles educativos (inicial, primaria, media, y superior y universitaria, quitando en el nuevo Plan Conducción del aprendizaje diferenciado). Así también se comprende el mantenimiento de asignaturas tales como Psicometría, Planeamiento de la educación, Administración educativa, orientadas al ámbito de educación formal.

En este sentido, en los objetivos de la reforma se hace explícito que

Ello implicará una mayor acentuación de las asignaturas que permitan desarrollar habilidades para la conducción del aprendizaje en los diferentes niveles de la enseñanza formal, especialmente de los niveles medio y superior, y para la dirección y asesoramiento pedagógico en los distintos niveles de organización institucional de la educación.

Pero siempre supeditado a la formación generalista. En el siguiente párrafo, se advierte que

si bien este plan centrará fundamentalmente la formación profesional en los aspectos didácticos, capacitando al estudiante en la conducción del aprendizaje, por encima de esa preparación técnica, otras áreas de estudio procurarán una preparación antropológica y universalista que dote al futuro graduado de una visión integradora del hombre, que le permita internalizar valores éticos superiores, respetando diferencias individuales que enriquezcan el quehacer educativo y cultural

Esta aclaración, parece ir en consonancia con el documento de Rectorado al que se hace mención al inicio de este apartado.

Al menos dos cuestiones pueden considerarse a partir de estas evidencias. Por un lado, la formación humanística tiene un anclaje claro en el plan de formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Por otro lado, este encuadre que permitiría “iluminar el camino de la acción” (Plan ‘83) no estaría anclado a posicionamientos críticos acerca de la educación; sentido que se visualizará como un aspecto preeminente en el Plan de estudios ‘88 (se presenta en el apartado siguiente).

Las anteriores apreciaciones pueden sostenerse en dos afirmaciones que aparecen en el Plan. Uno de los objetivos se plantea en estos términos: “Desarrollar las virtudes éticas, especialmente rectitud y voluntad de servicio, requisito último para el desempeño profesional” (Plan ‘83). Y la otra frase se presenta en el perfil del profesor en Ciencias de la Educación: “mostrar virtudes susceptibles de convertirlo en modelo de comportamiento ético, social y profesional: responsabilidad, honestidad intelectual, objetividad en los juicios, tolerancia y justicia en las decisiones” (Plan ‘83).

Si se analizan los contenidos mínimos para la asignatura “Pedagogía”, se podría tomar como caso-testigo de esta visión que impregna las políticas de la época; así como las posturas que están en discusión en los ámbitos de elaboración de pensamiento pedagógico nacional. Se pueden mencionar especialmente: “Principales corrientes de la pedagogía contemporánea. Hacia una pedagogía científica”. “Pedagogía neohumanista”. “Aplicaciones de la pedagogía neohumanista: educación personalizada” (Plan ‘83). La Dictadura intentó “hacer borrón y cuenta nueva” en lo que refiere a las posturas y discusiones que atravesaron a la vida universitaria (Sábato, 1996; Buchbinder y Marquina, 2008: 11-15) en los fines de los ‘60 y principios de los ‘70 (se verá en el siguiente apartado el modo en que parecieran reflotar y *aggiornarse* en la naciente democracia, y que a nuestro juicio se plasman en el Plan de estudios ‘88). Southwell (2014) afirma que

El intento de despolitización otorgó una enorme fuerza a la dimensión metodológica-didáctica en términos de formulación política. La nueva estructura del discurso pedagógico establecía fundamentaciones de valores y agentes sociales consagrados ligados a formas conservadoras de entender a los agentes sociales y a la familia, y a ello se sumaba un andamiaje instrumental técnico-metodológico. Con esa formación discursiva el régimen apuntó a la formación de docentes más que intelectuales del campo pedagógico; es decir, la formación de pedagogos, apuntó no ya a la investigación (y mucho menos a la extensión), sino que concentró el sentido de la profesión alrededor del andamiaje metodológico para la enseñanza.

En este marco, el pensamiento de Ricardo Nassif -quien fue un destacado pedagogo que desarrolló su actividad en la Universidad Nacional de La Plata-, un neohumanista que remonta su pensamiento a la tradición alemana de Humboldt, tomando la noción de “*bildung*” como eje central del proceso formativo universitario (Silber, 2007; Senger, 2011), se constituyó en un anclaje teórico en esta época, pero desligándolo de sus posiciones políticas y críticas; aunque manteniendo su reivindicación de lo científico:

El progreso científico y tecnológico es analizado en el marco del humanismo. Su propuesta (de Nassif) de un humanismo concreto reivindica la revolución científico-técnica para la construcción de hombres nuevos que puedan trabajar en la dimensión planetaria (...) la posición humanista se concilia con una concluyente valoración de la ciencia y tecnología (Silber, 2007)

Estas breves consideraciones, permitirían dar cuenta del modo en que esta tensión entre modelos de formación confluyen de modos complejos en las propias propuestas académicas de los planes de estudio, dando cuenta de las luchas y presiones de la política y su injerencia en los ámbitos universitarios, a través de intervenciones que “liman” o desarticulan los aspectos más creativos, críticos y novedosos, diluyéndolos en posturas acríticas, ahistóricas y despolitizadas (cuyo foco ya no se pone en los problemas latinoamericanos y argentinos en términos críticos, tal como acontecía a fines de los ´60 y primera parte de la siguiente década).

Según la explicación de Buchbinder y Marquina (2008: 20)

La universidad de la dictadura se había construido sobre la base de la marginación y discriminación de un número elevado de calificados profesionales e investigadores. Predominaba un modelo marcadamente profesionalista, es decir, un sistema que privilegiaba la formación de profesionales liberales y dejaba en un segundo plano a la práctica de la investigación científica.

Se puede corroborar a partir del análisis del Plan de estudios de Ciencias de la educación al menos en dos cuestiones. Uno, no aparece la investigación educativa como un anclaje fuerte en la formación, solamente se menciona una metodología de la investigación. Dos, la inserción profesional por excelencia es en el ámbito del sistema educativo, desde un perfil profesionalista desvinculado del contexto histórico-político. Estas dos cuestiones sí serán aspectos centrales del Plan de estudios que seguidamente se analizará.

El Plan de estudios ´88: “la democratización se reafirma reconquistando la educación formal para todos los sectores”

A diferencia del Plan ´83³, este nuevo Plan muestra profundos cambios. Esto se puede visualizar a lo largo de toda la propuesta. Aquí se hará referencia a dos aspectos: la estructura curricular y la fundamentación del plan. Pero también se pueden visualizar otros cambios importantes, como por ejemplo en los contenidos mínimos de las asignaturas. En el caso del Plan ´83 hay un interés explícito de especificar los objetivos y contenidos de cada asignatura, y esto se visualiza claramente porque el mayor desarrollo está puesto justamente allí (la mayor cantidad de páginas está en este apartado del Plan, a cada asignatura se le dedica al menos una página). Sin embargo, en el Plan ´88 este apartado es sustancialmente menor, se especifican grandes núcleos temáticos, que se expresan en cuatro o cinco renglones.

El interés en este Plan está puesto en explicitar y explicar con la mayor claridad posible el sustento teórico y la estructura curricular, que consta de asignaturas, áreas, niveles y talleres integradores.

Una estructura novedosa, especialmente en lo referido a los talleres integradores, que según se puede constatar en el Plan, está tomado de un material desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional de México, durante el año 1978, cuya autoría corresponde a Elena Squarzon, docente de la carrera que fue coordinadora de la elaboración de este nuevo Plan de estudios, quien había regresado al país luego de un exilio forzado en la época de la Dictadura (1976-1983); quien accede por concurso a las cátedras de Didáctica y Desarrollo curricular al ponerse en marcha el proceso de normalización de la Universidad Nacional del Centro de la

³ Aprobado por Ordenanza N° 013/83, según consta en el Cuadro de equivalencias del Plan ´88.

Provincia de Buenos Aires (Buchbinder y Marquina, 2008: 26). En este caso, podría decirse que muchas de las ideas y sentidos que se plasman en este nuevo Plan, son aquellas que habían sido truncadas en el '76, y que tuvieron cobijo para su maduración y desarrollo en el ámbito de la educación universitaria mexicana⁴, especialmente (Suasnábar y Palamidessi, 2006, 2010). En el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación, se contaba con un plantel de docentes -muchos de ellos quienes habían sufrido el exilio y regresaron al país pocos años antes- que se fueron incorporando como profesores adjuntos y titulares a partir de los llamados a concurso para regularizar las cátedras.

Estructura curricular

En primer lugar se pueden visualizar cambios muy importantes en el listado de asignaturas. Las materias que se sacan son catorce: Historia social general⁵, Introducción a la filosofía, Filosofía de la educación, Pedagogía diferenciada, Biología y Neurofisiología, Psicopatología y psiquiatría, Psicometría, Organización y conducción de la enseñanza (preescolar, primaria y superior⁶), Seminario sobre problemáticas educativas, Seminario de trabajo de campo, Práctica de la enseñanza.

Esto marca un gran cambio en la orientación del Plan de estudios, sacándose varias de las materias de fundamentación, entre ellas las que tienen una orientación biologicista; y las materias que dan un encuadre humanístico general, tal el caso de Historia y Filosofía (asignaturas que –a lo largo de los años- en las discusiones de los claustros en torno a las modificaciones del Plan de estudios han estado presentes como demanda, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, y cada cierto tiempo se vuelven a reconsiderar como una necesidad en la formación general). Estas asignaturas que se han sacado, muestra que la orientación en el nuevo Plan respecto de la formación universalista ha dado un giro, y como se verá a partir de las asignaturas que se incorporan, empiezan a tener mayor incidencia los aspectos psicológicos, sociológicos e histórico-políticos. También se sacan las materias que se destinan a los niveles de educación formal, con lo cual se puede visualizar que la orientación respecto a la inserción profesional se ve modificada, dado que los planes '77 y '83 tomaban como área de incumbencia el sistema de educación formal. Como se verá más adelante, este nuevo Plan abre a otras inserciones profesionales. En este sentido, el área de formación del profesor y licenciado (tesis y residencia respectivamente) también se reorienta, y esto es evidente porque estas asignaturas no se asimilan a otras de la nueva propuesta, sino que directamente se crean nuevas materias o seminarios.

Varias de las asignaturas que se mantienen o asimilan a las del Plan anterior, de todos modos, modifican su encuadre. Por ejemplo, Historia social de la educación I y II, asimilan a las anteriores Historias de las ideas pedagógicas (la general y la orientada a Argentina y América). Pero es claro que no es lo mismo referirse a ideas pedagógicas que a una historia social de la educación, porque se está ubicando el pensamiento pedagógico desde un encuadre social. Incluso es de notar que la Historia social general o Historia de la cultura también se ha sacado de la propuesta curricular (lo mismo sucede con Filosofía). Este nuevo Plan tiene una orientación socio-política que se visualiza con claridad en toda la estructura curricular. En el Plan anterior había sólo una Sociología de la educación, y en la nueva propuesta se incorpora otra asignatura denominada Sociología de la Educación II. Asimismo, las materias que refieren al sistema educativo formal son: Didáctica, Desarrollo curricular, Planeamiento de la Educación, Política educativa, Organización y administración de la educación. Estas cinco materias, claramente son menos que las orientadas al sistema formal de educación que aparecían en el Plan anterior.

⁴ “Bien diferente será el derrotero seguido por otro segmento de intelectuales de la educación que se nucleará en México, país que se convertirá en el punto de confluencia del exilio latinoamericano. Con mayor o menor compromiso político-partidario en las décadas del sesenta y setenta, el exilio argentino congregará a un amplio y heterogéneo grupo de intelectuales de la educación que junto a las actividades de solidaridad y denuncia de violación a los derechos humanos, iniciará también un proceso de ‘ajuste de cuentas’ con las experiencias político-pedagógicas de la década pasada, de producción intelectual e innovación conceptual.” (Suasnábar, 2010)

⁵ No aparecía con este nombre en la versión del Plan '83 con la cual se ha trabajado, pareciera ser Historia de la cultura.

⁶ Si bien no se menciona la asignatura referida al nivel medio, se supone que también ha sido eliminada, dado que no figura asimilada en el nombre de otra asignatura.

Las asignaturas que se incorporan (es decir que no se asimilan con materias ya existentes) son 18: Teoría política; Psicosociología de los grupos; Psicología del adolescente y del adulto; Metodología de la investigación II y III (en el Plan anterior sólo se consideraba una metodología muy general y Estadística, que se asimilan a la Metodología de la investigación I); Comunicación Educativa; Pedagogía: escuelas contemporáneas; Educación de adultos; Tecnología, informática y educación; Capacitación; tres seminarios (Diagnóstico del sistema educativo argentino, Corrientes contemporáneas de filosofía de la educación, Educación popular) y cinco Talleres integradores, de los cuales dos se ubican en el 5° año y corresponden a la práctica profesional y residencia (para profesores) y el trabajo de tesis (para licenciados).

Lo que puede visualizarse en estas modificaciones es que se incorporan nuevas áreas de conocimiento, como Educación de adultos, Educación popular, Capacitación, Psicosociología de los grupos y Comunicación educativa, que tienen una inserción en ámbitos formales, pero también habilitan para prácticas en ámbitos no-formales e incluso privados (como fábricas, medios de comunicación, organizaciones civiles, etc. —esto se verá con mayor claridad más abajo, al explicitar la fundamentación del Plan). Como puede verse en el listado anterior, el único acercamiento a la filosofía es en el Seminario⁷, de manera orientada a la educación (ya se dijo que se ha sacado del Plan la filosofía como materia general o de fundamentación). Teoría política es también un área de estudio que en el Plan anterior no existía; así como las nuevas tecnologías comienzan a ser parte de la formación de profesores y licenciados.

Con respecto a la propuesta de tres Talleres integradores a lo largo del 2°, 3° y 4° año de la carrera, su contenido se define de acuerdo a problemas educativos que se deciden en cada nivel, con la participación activa de los mismos estudiantes. Según lo expresado en el apartado que refiere a este punto, se afirma que

El taller integrador consiste en una actividad constante y operativa de la realidad, utilizando y profundizando los contenidos y la metodología proporcionados por asignaturas en un mismo nivel, e integrando a través del tratamiento de un problema. La práctica (en el sentido de práctica social) se desarrolla como un proceso a través de los distintos talleres, y permite la integración paulatina de los estudiantes a las instituciones, tareas de investigación y/o extensión. El taller integrador puede desarrollarse mediante un proyecto de investigación o de la implementación de un programa o servicio.

Algunos de los requisitos para el desarrollo de estos talleres se refieren a la necesidad de integrar elementos teórico-prácticos así como metodológicos de varias materias, y en lo posible de todas. Además, adecuarse a las habilidades y conocimientos de cada nivel. Los problemas educativos deben ubicarse en el contexto histórico, social, político cultural y económico. En cuanto a los proyectos de extensión o servicios, se aclara específicamente que “deben llevarse a la práctica y no manejarse como elaboraciones hipotéticas dentro de los muros de la Universidad”.

Hay aquí un cambio fundamental en la propuesta de formación. En primer lugar, la inserción profesional comienza desde el 2° año, y no como tradicionalmente se realizaba en el último año con la residencia. En segundo lugar, se amplía porque no sólo se refiere a proyectos de investigación o ejercicios teóricos, sino que también se abre la posibilidad a plantear proyectos de extensión o servicios, que claramente pueden desarrollarse en ámbitos de educación formal como en otros ámbitos públicos o privados. Con lo cual la inserción laboral ya no está orientada exclusivamente al sistema educativo⁸, sino que se abre un abanico de posibilidades interesantes para el futuro profesor o licenciado (en el apartado en el cual se analiza el Plan 2001, se verá cómo esta tendencia se radicaliza hacia la idea del técnico o experto). Tercero, el encuadre político-

⁷ Se cursa en el cuarto año de la carrera.

⁸ “Asociada a la expansión de las carreras y a la complejización de las funciones tecno-burocráticas es la progresiva diversificación del mercado laboral. Si bien este fenómeno no es nuevo ni exclusivo del campo educativo sino abarcativo de las ciencias sociales, en educación la progresiva expansión de las actividades profesionales constituye el rasgo principal para carreras tradicionalmente orientadas a la actividad docente y en menor medida a la académica. La disponibilidad de una masa de egresados, la expansión de la base institucional y la pluralización de los usuarios potenciales de servicios profesionales, entre otros aspectos, delimitan las condiciones para la profundización de los procesos de diferenciación de saberes y agentes y de la ampliación de nuevos campos laborales que, a su vez, generarán una demanda de especialización. Como parte de esta tendencia comienza de manera incipiente un rasgo que se profundizará en la década siguiente (la de los '90) como es el proceso de tránsito y/o convivencia entre la actividad de gestión educativa sea en el ámbito estatal o privado y la actividad académica de los agentes del campo.” (Suasnábar, 2010)

sociológico de este Plan apunta hacia una formación que le brinde al graduado herramientas para una inserción profesional diferente a la que los planes anteriores de formación habían apuntado.

Fundamentación del Plan

En los fundamentos, se posiciona justamente en la discusión acerca del ámbito que le es propio a las ciencias de la educación, dentro de la discusión acerca de las ciencias sociales en general. Pero no se ingresa en esta discusión, y tampoco se explicita; sólo se afirma que esto conlleva una revisión y discusión acerca de aspectos epistemológicos y profesionales. Especialmente se refiere a que “la ruptura de los viejos modelos profesionales liberales exigen a las ciencias de la educación una redefinición del modelo de formación de sus profesionales y de las prácticas pedagógicas que esos modelos habilitan”. Claramente la estructura curricular muestra cómo se ha reestructurado esa tensión entre el modelo de formación humanista-universalista y el técnico-profesional, y los sentidos que se atribuyen a cada uno. En ese sentido, las líneas argumentales que dan sustento al Plan permiten vislumbrar algunos de los aspectos centrales que atraviesan a esta propuesta:

- se entiende la educación como prácticas sociales que “se inscriben en las transformaciones sociopolíticas con su carácter específico que les da el hecho de contribuir a la formación de la conciencia histórica” (Plan '88). Es por eso que se sostiene en la crítica de ese saber, más que en la transmisión del saber acumulado.
- sostiene que el sistema educativo niega la incidencia de las desigualdades “generadas por el contexto socioeconómico y supone una homogeneidad de las demandas educativas” (Plan '88), reproduciendo de este modo las desigualdades sociales. Y avanza afirmando que “la democratización se reafirma reconquistando la educación formal para todos los sectores, no sólo en la posibilidad de acceso, sino en la permanencia y calidad de la educación que produce y distribuye” (Plan '88).
- se amplía la mirada hacia la educación popular, que “se ha constituido en un ámbito gestador de nuevas experiencias educativas, que deben ser eje importante en la formación de los profesionales en educación” (Plan '88).
- El último argumento incorpora a la investigación como parte integrante de la práctica docente: la producción de conocimientos permite proyectar “nuevas alternativas pedagógicas” (Plan '88). Se considera al docente como investigador, es por eso que tanto para la formación del licenciado como para la del profesor se hace necesario que recorra toda el área de metodología de la investigación, así como de los talleres integradores. Ancla así en una perspectiva socio-histórica y política, que se condice claramente con la estructura curricular presentada más arriba⁹.

En estos fundamentos se encuentran evidencias de una intención de volver a recolocar discusiones, debates y desafíos que la irrupción del gobierno militar a partir del año 1976 truncó. Retomando la argumentación de Southwell (2014), se puede visualizar con claridad que este régimen autoritario instaló planes de formación que

“(Durante la Dictadura) el documento curricular implicó una secuenciación de materias conformadas por

⁹ “La renovación de los enfoques teóricos y la reforma de los planes de las carreras de Ciencias de la Educación durante esta década (se refiere a la segunda mitad de los '80). Quizás el rasgo dominante de esta tendencia sea la hibridez que tuvo esta actualización, la cual estaría dada por la convivencia entre la recepción y difusión de nuevas perspectivas (que introducirán los intelectuales de la educación del exilio externo e interno), y una concepción generalista y normativa todavía fuertemente arraigada. Por ello es que la actualización fue más teórico-política (centrada en los debates sobre el sentido y función de los procesos educativos en la sociedad) y en menor medida en las capacidades técnico-profesionales (como por ejemplo: la teoría crítica de los contenidos, las didácticas y el currículum). En ese contexto, la formación para la investigación se concentró más en la reformulación teórica y los abordajes cualitativos relegando a un segundo plano las metodologías cuantitativas y la estadística como herramienta de indagación.” (Suasnábar, 2010)

series de contenidos, con la pretensión de un reflejo inmóvil del orden de un discurso que, producido mediante las reglas del método científico, fuera coextensivo a la realidad y a la verdad y, por tal razón, inalterable por cualquier práctica. Nuevamente esta construcción conceptual encontraba al saber pedagógico posicionado en una filosofía positivista de las ciencias.

Fenómenos como éste, nos han hecho caracterizar esta etapa como un momento de profundo empobrecimiento y degradación cultural; restringiendo el campo intelectual pedagógico, se profundizaron tendencias que habían surgido anteriormente, a las que se le sumó su política de terror”.

Esta reestructuración profunda de las propuestas curriculares durante la denominada “primavera democrática”, se vio fortalecida por el acceso a bibliografía que había estado vedada durante la Dictadura (Suasnábar y Palamidessi, 2006; Buchbinder y Marquina, 2008: 16). Estos dos aspectos propiciaron no sólo reorientar las propuestas curriculares, sino discutir el anclaje de la propia formación de los pedagogos o cientistas de la educación, en términos de la tensión entre un modelo humanístico y uno profesionalista que asume sentidos distintos a los expresados en el Plan de estudios anterior. Lo humanístico deja de pensarse en un sentido amplio, como “*reflexión racional*” (tal como se expresa en el propio Plan ’83), y se redefine desde el territorio, desde lo histórico-político-cultural. La crítica es situada, sostenida en procesos inmanentes; y los aspectos técnico-profesionales se reconstruyen desde un compromiso ético-político, cuyas herramientas posibilitan intervenciones educativas que se orienten a la transformación estructural de injusticias y desigualdades sociales que el propio sistema genera.

Pero –como se analizará en el siguiente apartado–, las políticas neoliberales de los años ’90; así como los cambios que se producen en el propio papel social que desempeñan diversos profesionales de las áreas de ciencias sociales (especialmente referidas a la educación) en términos de técnicos expertos (muchos de ellos vinculados a áreas ministeriales); y sin desconocer la incidencia profunda de miradas filosóficas posmodernas que impactaron en educación¹⁰; marcarán un viraje profundo en estas convicciones que sustentaron la reforma del plan de estudios en el final de la década del ’80.

El Plan de estudios 2001: “la adquisición de competencias implicadas en la práctica profesional”

Este Plan de estudios, a primera vista pareciera un reajuste menor del Plan ’88. La estructura de asignaturas prácticamente no se ha modificado. La Fundamentación y el Perfil de los graduados son similares (se ha tomado del Plan anterior), aunque con algunos mínimos retoques en la redacción que permiten visualizar cambios profundos en el encuadre teórico-conceptual, y como consecuencia, impacta en la orientación en la inserción profesional. Especialmente se hará referencia a dos cuestiones.

Por un lado, la segunda línea argumental del Plan ’88 que hacía referencia a las desigualdades sociales y el desafío de la democratización (en la que especialmente se hacía hincapié dado el desarrollo más extenso en la argumentación), en esta versión se ve sensiblemente reducida, especialmente en lo que refiere a la crítica acerca del sistema educativo en relación a las desigualdades. En cuanto al tercer argumento, se ha desplazado desde la educación popular hacia “una formación que garantice las oportunidades para generar y recrear las competencias requeridas del heterogéneo y complejo campo profesional” (Plan 2001).

Por otro lado, en el apartado del Perfil, los párrafos que se quitan son los que refieren a la necesidad de encuadrar la formación para dar respuestas a la “*realidad social nacional*”, por lo cual se propiciaba que el licenciado y profesor a lo largo de su formación articule aspectos de investigación, tecnologías educativas y sólida fundamentación teórica, contextual y normativa. En este sentido, se visualiza a partir de la lectura del Plan 2001 que apunta a inserciones en términos focalizados y acotados a la propia realidad institucional, en la cual el profesional se sitúa en términos de experto; por lo tanto, la discusión acerca de la estructura social-

¹⁰ Piénsese la cantidad de producciones e investigaciones educativas sostenidas en los análisis de Foucault y Lyotard, entre los más relevantes.

histórico-política queda por fuera (eso se puede apreciar con claridad cuando se detallan las competencias en el Área de Práctica profesional –se presentan más abajo).

Las modificaciones en las asignaturas son muy pocas: las dos psicologías evolutivas cambian de nombre, y pasan a denominarse Psicología Evolutiva I y II; de Educación de adultos pasa a Educación popular; los seminarios pierden el estatus de tal, y se convierten en asignaturas (Filosofía de la educación y Gestión de las instituciones escolares –en el Plan anterior se denominaba Diagnóstico del sistema educativo argentino); la materia Organización y administración de la educación del Plan viejo, se orienta sólo a la administración; finalmente de las tres Metodologías de la investigación sólo quedan dos (se unen la Metodología II y III).

Se pasa de un diagnóstico del sistema educativo a la gestión de las instituciones escolares. Claramente esto muestra el viraje que ha tenido el Plan de estudios en términos de -a nuestro criterio- un empobrecimiento en términos de visión amplia acerca de las formas en que se estructura el sistema, y reduciría la visión del profesor o licenciado a la tarea de gestionar, restringiendo las posibilidades de cuestionar la legitimidad social de dicho sistema (en este sentido se desarrollaba la segunda línea argumental del Plan '88).

También se visualiza que ha perdido peso la investigación, dado que se han reducido las materias que apuntan a una formación metodológica; y como se verá a continuación, los talleres integradores se sacan del plan curricular, privilegiándose talleres de intervención profesional.

Es así, que los cambios más notorios se ubican en dos aspectos del Plan: áreas y talleres. Y son notorios justamente porque modifican fuertemente el sentido político y formativo del Plan '88.

Áreas del Plan

El Plan '88 contemplaba cinco áreas: Socio-pedagógica-didáctica, Histórico-política, Psicológica, de Investigación, de Integración curricular. El sentido de estas áreas se sostenía en que

Constituyen una instancia organizativa del trabajo académico. Agrupan asignaturas con el fin de profundizar la discusión de cada ámbito disciplinario y complementar enfoques en el análisis del hecho educativo, evitando de esta manera los compartimentos estancos que derivan en un trabajo aislado (Plan '88).

En el actual Plan (2001) las áreas se han reducido a tres: Fundamentación, Teórico-instrumental y Práctica profesional, “que se determinan en función de los contenidos de las distintas asignaturas y ejercicios de formación para la adquisición de competencias implicadas en la práctica profesional” (Plan 2001).

Es de notar el término “competencias”, que hasta aquí no había aparecido en los planes anteriores, y en el apartado Fundamentación del actual Plan se menciona como al pasar. Pero la realidad es que el centro y eje vertebrador de esta propuesta curricular es la adquisición de competencias profesionales. Esto evidencia un profundo cambio en la formación de los profesores y licenciados en Ciencias de la educación, orientándose fuertemente hacia lo técnico-instrumental¹¹.

Veamos la estructura de las áreas. La Fundamentación “proporciona las categorías básicas para el análisis de

¹¹ “Así, las reformas estructurales pondrían nuevamente a la educación en la agenda pública pero ahora en sintonía con las políticas neo-liberales. La pérdida de centralidad del Estado como articulador de las relaciones sociales a favor del mercado que se operó en la década de los noventa vació de contenido a la política volviéndola una cuestión técnica o de expertos. Esta nueva racionalidad tecnoburocrática es la que está en la base del cambio en el rol de los expertos y que en campo educativo se manifestará en el acceso de intelectuales e investigadores a puestos claves de decisión en el Ministerio de Educación en este período. (...) Este movimiento de pasaje no es nuevo en la historia reciente del campo sino que ya estaba presente desde la década de sesenta, cuando esta tensión entre compromiso político y actividad intelectual se vuelve más explícita, y a la vez, objeto de reflexión de los miembros del campo. De tal forma, lo nuevo no es tanto la presencia del especialista sino el rol que adoptan en la construcción de la política y que se manifiesta en el papel central que tuvo un segmento del campo intelectual de la educación en la elaboración e implementación de las políticas de reforma. Este movimiento de pasaje de intelectuales del campo académico al campo burocrático no es un fenómeno particular de nuestro país sino por el contrario, expresa una tendencia más amplia en toda la región”(Suasnábar, 2010).

la acción educativa como práctica social”; el área Teórico-instrumental “proporciona las herramientas teóricas, instrumentales y operativas para el diseño y aplicación de estrategias educativas en aquellos espacios que persiguen finalidades educativas” (Plan 2001). Se evidenciaría una polarización entre la formación humanista-generalista y la técnico-profesional (a partir de estas dos grandes áreas). Pareciera que este es el sentido en que a partir de los ’90 se expresa esta tensión entre estos dos grandes modelos de formación universitaria que están jugando a lo largo de los distintos momentos histórico-políticos, y que plasman en propuestas de planes de estudios que expresan estas voluntades políticas, y sentidos que circulan -incluso veladamente. Pareciera que el anclaje teórico ahora se expresa en términos de las destrezas para aplicar técnicas profesionales a ámbitos focalizados, perdiendo de vista la crítica social y política.

En cuanto al Área de la práctica profesional, se explicita que “los ámbitos donde se llevan a cabo prácticas educativas se han ampliado y diversificado. Esto exige una formación que brinde las oportunidades para poner en juego la diversidad de competencias requeridas e implícitas en los alcances profesionales” (Plan 2001). Más abajo se especifica que “los ejes temáticos y contenidos se orientarán al desarrollo de las siguientes competencias” (Plan 2001). Como ya se dijo, este apartado es novedoso en los planes de estudio, incluso porque se orientan a cuestiones eminentemente práctico-instrumentales. Se refieren por ejemplo a: “construir estrategias; construcción de herramientas; presentación de situaciones problemáticas que obliguen a realizar análisis específicos; desarrollar estrategias de elaboración de informes; identificar y caracterizar las prácticas de gestión institucional; diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza o de capacitación” (extractos textuales del Plan).

Puede verse con claridad que el listado anterior se refiere a destrezas y habilidades técnico-instrumentales. Ya no se refiere a reflexionar, o poner en discusión la producción del saber, o el contexto de desigualdades que dicha producción conlleva.

En la Fundamentación se afirma que “no es un conjunto de técnicas para la transformación del saber acumulado, sino precisamente la práctica-crítica de ese saber” (cabe aclarar que en la versión del Plan ’88 el término utilizado es “transmisión del saber acumulado”, y no “transformación”; así como también se refiere a la “crítica-práctica de ese saber”). Pero esto que se declama o enuncia, se hace muy difícil visualizarlo cuando el énfasis puesto está justamente en orientar y especificar un sistema de créditos para el área de práctica profesional, que va diluyendo su inserción en términos ético-políticos y se orienta hacia lo instrumental. Y esto es evidente en la recucción que manifiestan las áreas con respecto al Plan de estudios anterior.

Talleres de práctica

En los espacios de orientación profesional (tanto de profesores como de licenciados) hay grandes cambios, porque se sacan los cinco Talleres integradores. Se argumenta que

el área de la Práctica Profesional en el actual Plan de Estudio recoge dificultades y logros de la puesta en práctica del Plan de Estudio anterior. La dificultad de los alumnos para transformar los aprendizajes ofrecidos en las distintas materias en herramientas adecuadas a los requerimientos del medio profesional, así como una cierta asistematicidad en el Plan anterior para una inserción en los espacios futuros del campo laboral, fue mostrando la necesidad de incluir de manera más orgánica, una instancia que dé respuesta a estos problemas como parte de la nueva currícula.

Así, la Práctica Profesional se convierte en un espacio curricular que intenta introducir a los estudiantes, de manera sistemática, en el ejercicio de prácticas que formarán parte de su futuro quehacer profesional. (Plan 2001)

Hay que considerar que si bien es relevante apuntalar la formación profesional, las dificultades radican especialmente en el sentido que se otorga a ésta en el marco del plan de estudio.

En el caso del Taller de tesis, se ha sacado de la estructura curricular. Si bien se hace referencia a un “Espacio de Elaboración de Tesis para acreditar el título de Licenciado en Ciencias de la Educación”, no aparece

formalmente en la grilla curricular (no es asignatura, ni taller, ni seminario). Esto, sumado a la reducción en el área de metodología de la investigación, mostraría que se coloca en un segundo plano la investigación, privilegiando la inserción técnico-profesional.

Los tres talleres integradores -que articulaban los contenidos de las materias en cada nivel- también se han sacado, y se estructura un Área de práctica profesional, en la cual se organizan diversas propuestas de Talleres de práctica, con un sistema de créditos. Se propone la realización entre el 2º y 4º año de la carrera. Pero en el año 2003 luego de una evaluación de la implementación del Plan, se modifica este ítem, disponiendo que los Talleres se cursen entre el 3º y 4º año, “por la conveniencia de disponer de contenidos de asignaturas que se cursan en los dos primeros años”. Con lo cual se retrasa un año el acercamiento a diversas instituciones o ámbitos escolarizados y no escolarizados.

El Taller de docencia es obligatorio para el profesorado, y se organiza por un sistema de créditos. Su cursado es anual y es requisito para la obtención del título de profesor.

En la siguiente cita se explicita el sentido de los talleres

El criterio de organización de los talleres de práctica se sustentará en el grado de complejidad de las competencias. Así, cada Taller de Práctica procura integrar en el desarrollo de las mismas, tanto los contenidos de las disciplinas como las problemáticas y demandas que plantea cada espacio institucional, constituyéndose entonces en una instancia que retroalimenta y complementa las otras áreas del Plan. (Plan 2001)

Es de notar que la complejidad ya no es social, sino de las competencias a adquirir. Las problemáticas y demandas son institucionales, donde parece evidenciarse que se van diluyendo las demandas sociales en un sentido amplio, que trascienden a la propia vida institucional. Pareciera que el profesional de la educación se formará para poder responder a lo que las instituciones demandan, reduciéndose las posibilidades de realizar un análisis crítico en términos histórico-político-sociales. Al menos nada de esto se expresa en el apartado correspondiente.

Consideraciones finales

El análisis de los planes de estudio presentados en este artículo, pone en discusión la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la educación a lo largo de 20 años, a partir de considerar las tensiones presentes expresadas a partir de dos modelos de formación universitaria (humanística y profesionalista). La intención no es simplemente realizar una reconstrucción analítica de las diversas propuestas que se han plasmado en dos décadas de vida para esta carrera, que tiene larga trayectoria en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; sino que podría constituirse en un insumo para avanzar en aspectos y cuestiones que es necesario abordar en el marco de los desafíos que implican reconstruir en la contemporaneidad procesos de formación pedagógica. En particular, el Plan vigente es el del año 2001; y sucesivamente, los diversos miembros que componen el Consejo de carrera de Ciencias de la educación (cuya conformación es interclaustró), han avanzado en la revisión del Plan a partir de un diagnóstico y propuestas para su modificación. En ese sentido, a continuación, se delinean y enuncian algunas posibles líneas de indagación que se abren a partir de la elaboración de este trabajo, y que ponen en debate el propio estatus de la pedagogía y de las ciencias de la educación, a fin de reconstruir el currículum vigente.

- Es evidente que la inserción profesional se ha ampliado a diversos ámbitos, pero a la vez se reconoce una tendencia a reducirla hacia competencias que deberían aplicarse, que requieren experticia técnica. En este sentido ¿Hasta qué punto las políticas de los '90 siguen impregnando la formación universitaria, aunque las críticas han sido en algunos casos feroces y con mucho desarrollo teórico y editorial, en los ámbitos de educación especialmente? ¿Cuáles serían hoy los sentidos y el complejo interjuego entre los aspectos humanísticos y los profesionalistas en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la educación? ¿Es posible pensar otros modelos de formación que amplíen en un sentido crítico-propositivo estos procesos?

- Las vinculaciones entre teoría y práctica se constituyen en un aspecto central de indagación, por la misma estructura de la educación, que conlleva una dimensión teórica (reflexión acerca de la educación) y una práctica (orientar la acción). En este artículo no se ha abordado dicha cuestión, pero es necesario sostener este debate ¿Es posible que las indagaciones sobre educación trasciendan la crítica focalizada, fragmentada, instrumental; y que se sostengan en una crítica immanente de la estructura capitalista en tanto generadora de injusticias estructurales? Es decir ¿es posible organizar el curriculum desde teorías y perspectivas explicativas, que vinculen teoría y práctica / crítica y proposición?

- La discusión entre pedagogía y ciencias de la educación, ha sido un tema presente en los últimos Encuentros de cátedras de pedagogía realizados con sede en diversas Universidades Nacionales. La reflexión pedagógica ha ido experimentando una tendencia a la instrumentalización, se ha diluido en buena medida su objeto. Y esto es resultado -en parte- de ese proceso de fragmentación de las ciencias de la educación. El objeto de estudio -la educación- se disgrega en múltiples objetos que se abordan desde miradas parciales, que corren el riesgo de perder de vista el sentido ético-político de la educación. Es decir, pensar la formación en su profundo sentido emancipador. En pos de una cientificidad por la que han peleado las ciencias sociales, se ha ido desmembrando su objeto en tantas partes, que su reconstrucción se constituye en un desafío de relevancia en la contemporaneidad. ¿Es posible pensar esta reconstrucción desde teorías explicativas, que coloquen la discusión en términos de una teoría social que permita dar cuenta de los estudios específicos de las ciencias de la educación, retomando la dimensión emancipatoria que se constituye en horizonte de una pedagogía crítica?

- Finalmente, la cuestión de la investigación cada vez más situada y focalizada (que atraviesa a los estudios en educación, así como a la propia formación), sin anclar en referencias teóricas que permitan explicar los hechos desde la propia estructura capitalista actual, tiende a diluir las posibilidades de intervención en un sentido distinto a la propia instrumentalización, y a brindar respuestas técnicas que reproducen las mismas injusticias sociales que se cuestionan discursivamente. ¿Qué elementos serían centrales para reconstruir una teoría crítica de educación que oriente las prácticas en un sentido emancipatorio? ¿Se podría pensar como sustento teórico de los planes de estudio, a fin de orientar tanto los aspectos humanísticos como profesionales en un sentido crítico; que ponga en discusión la propia producción de conocimientos así como las intervenciones educativas?

En fin, estos debates se constituyen en puntos de anclaje necesarios para reconstruir las carreras de Ciencias de la Educación en torno a los problemas y desafíos que enfrenta la educación pública en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires, Argentina: UNGS y Biblioteca Nacional.

Sábato, H. (1996). Sobrevivir y Dictadura: Las Ciencias Sociales y la Universidad de las Catacumbas. En H. Quiroga y C. Tcach (Comp.) *A veinte años del golpe*. (51-57). Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Senger, M. (2011). Teoría, formación e intervención en Pedagogía. *Reseña del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. La Plata, 8; 9 y 10 de agosto.

Silber, J. (2007). Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 47-79.

Southwell, M. (2014). Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8.

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46).

Suasnábar, C. (2010). *Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años*. Programa Interuniversitario de Historia Política. http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/expertos_suasnabar.pdf

Documentos

Bertoldi, M. y Anderson, M. (2000). *Un análisis comparativo de los planes de estudio 1983 y 1988 de la UNICEN* (Tesina de Licenciatura). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Material inédito.

Plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (1983) Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (1988) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (2001) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Fecha de presentación: 26/3/2019

Fecha de aprobación: 26/5/2020