

## HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

### INVESTIGACIÓN

# La «Educación personalizada» en Argentina durante la última dictadura militar

*Garatte, Luciana\**; *García Clúa, María Noelia\**

### Resumen

El artículo tiene como propósito comprender el alcance de la denominada «educación personalizada» en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), durante la última dictadura militar, entre 1976 y 1983. En ese período, esta perspectiva se identificó con la obra del reconocido educador Víctor García Hoz, quien resultó una figura clave en la definición de las políticas curriculares promovidas por el Ministerio de Educación de la Nación. Indagamos, en primer lugar, las concepciones que perfilan su matriz ideológica espiritualista, católica y tecnicista que favorecieron su recepción por parte de los intelectuales y funcionarios del Proceso militar. Confrontamos, las obras de García Hoz con los contenidos de formación pedagógica de la mencionada carrera y, por último, analizamos las prácticas formativas que resultaban de la puesta en práctica de esas propuestas, recuperando la mirada de quienes fueron docentes y estudiantes de Pedagogía en el período indicado.

**Palabras clave:** educación personalizada; prácticas formativas; Ciencias de la Educación; perspectiva de docentes y estudiantes; Pedagogía

El artículo se inscribe en una de las líneas de trabajo del Proyecto de Investigación «Políticas curriculares y cambios pedagógicos en la formación de docentes y especialistas en educación» de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Una versión preliminar fue presentada a las XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Chubut, 2015. Presentado el 26/06/15 y admitido el 09/12/15.

AUTORAS: \*Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP/CONICET, La Plata, Buenos Aires, Argentina).

CONTACTO: [lgaratte@gmail.com](mailto:lgaratte@gmail.com)



## «Personalised education» in Argentina during the last dictatorship

### Abstract

The aim of this article is to understand the reach of what was called «personalised education» in the course of Educational Sciences in the National University of La Plata (Argentina) during the last dictatorship period between 1976 and 1983. In that period, this perspective was identified with the work of the well known educationist Víctor García Hoz, who was a key figure in the definition of curricular policies promoted by the Ministry of Education of the Nation. Research was done, firstly, on the concepts that profile his ideological matrix as spiritualist, catholic and technical, favouring his reception among intellectuals and officers of the military process. Garcia Hoz's works were confronted with the pedagogic education contents in the mentioned course. Finally, educational practices were analysed recovering the views of those who were students and teachers of Pedagogy in the indicated period.

**Keys Words:** personalised education; educational practices; Educational Sciences; perspectives of students and teachers; Pedagogy

## A «Educação personalizada» na Argentina durante a última ditadura militar

### Resumo

O artigo tem como objetivo compreender o alcance da chamada «educação personalizada» na carreira de Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (Argentina), durante a última ditadura militar, entre 1976 e 1983. Nesse período, esta perspectiva se identificou com a obra do reconhecido educador Víctor García Hoz, quem foi uma figura-chave na definição das políticas curriculares promovidas pelo Ministério de Educação da Nação. Indagamos, em primeiro lugar, as concepções que moldam sua matriz ideológica espiritualista, católica e tecnicista que favoreceram sua recepção por parte dos intelectuais e funcionários do Processo militar. Confrontamos as obras de García Hoz com os conteúdos de formação pedagógica da carreira antes mencionada e, finalmente, analisamos as práticas formativas resultantes da implementação dessas propostas, recuperando o olhar daqueles que foram professores e alunos de Pedagogia no período indicado.

**Palavras chave:** educação personalizada; práticas formativas; Ciências da Educação; perspectiva de professores e alunos; Pedagogia

## I. Introducción

Este artículo tiene como propósito comprender el alcance de la denominada «educación personalizada» en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), durante la última dictadura militar, entre 1976 y 1983. En el período recortado para nuestro estudio, esta perspectiva se identificó con la obra del reconocido educador Víctor García Hoz. Este pedagogo español resultó, como veremos, una figura clave en la definición de las políticas curriculares de formación pedagógica promovidas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Distintas investigaciones han puesto en evidencia la incidencia que tuvo la pedagogía garciahociana como orientación teórica y línea de determinación curricular sobresaliente, durante el mencionado período dictatorial. Kaufmann y Doval (1997) señalan que esa influencia se sostuvo a partir de los estrechos vínculos académicos que el propio García Hoz mantuvo con funcionarios y académicos que impulsaron la perspectiva de la «educación personalizada» en nuestro país. Más allá del influjo que alcanzó en ese momento, es preciso puntualizar que las relaciones del mencionado pedagogo español con educadores de nuestro país comenzaron con antelación a la dictadura. En efecto, en 1949 participó del Primer Congreso Nacional de Filosofía realizado en Mendoza en la sede de la Universidad Nacional de Cuyo (Rodríguez, 2014). Visitó nuestro país también en 1960, en ocasión de su nombramiento como miembro honorario del Instituto Superior «Carlos María Biedma», momento en el que dictó un curso de Pedagogía Sistemática.

Ya en 1979, sería invitado por la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación (COASCE) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para dictar cursos de posgrado en las universidades argentinas de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Mendoza, San Luis y Tucumán. Posteriormente, en 1981 se organizaría un programa nacional que daría lugar a la creación de institutos, centros y grupos de trabajo orientados a fortalecer la formación en la perspectiva de la pedagogía personalista. En ese marco, la presencia de García Hoz sería nuevamente requerida para el desarrollo de cursos de posgrado destinados a becarios de las mencionadas universidades, a las que se sumarían las universidades nacionales del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de Mar del Plata, del Nordeste, de Santiago del Estero y de Salta (Kaufmann y Doval: 1997).

En línea con los argumentos planteados por Kaufmann (2001; 2003), Paso (2012) señala que entre la perspectiva de García Hoz y los enfoques suscriptos por los intelectuales y académicos procesistas existió una matriz

reaccionaria común, que favoreció la recepción de la pedagogía personalista en las políticas curriculares impulsadas por la dictadura. En el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, Southwell (2003: 142) argumenta que la reforma del plan de estudios que se implementó en 1978 se orientó por esos propósitos disciplinadores, fundamentando las prescripciones curriculares en una «pedagogía de los valores» ligada a un «personalismo» de fuerte inspiración garciahociana, combinado con ciertos elementos tecnocráticos. Ese basamento ideológico deviene de una tradición filosófica aristotélico–tomista, con singulares adscripciones a un espiritualismo católico de corte hispanista, a partir del cual se plantean una serie de valores esenciales y trascendentes (Silber, 2011). Para Kaufmann y Doval (1997) esos valores permitirán a las personas el conocimiento de la vida espiritual, enriqueciendo, en consecuencia, su horizonte intelectual y posibilitando al hombre prescindir de lo material y encontrar en lo religioso un factor de integración de la vida humana. Esta confluencia de ideas y visiones permitiría la configuración de «estilos pedagógicos personalistas» locales, que sin dejar de resultar consistentes con la pedagogía garciahociana, desplegarían matices y rasgos propios.

En este artículo abordaremos, en primer lugar, las concepciones de la educación personalizada de García Hoz que perfilan una matriz ideológica espiritualista, católica y tecnicista. Para ello, revisaremos los materiales utilizados como bibliografía obligatoria en los cursos de Pedagogía de la mencionada carrera. En el segundo apartado, analizaremos las prescripciones curriculares de formación en Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación, a través del análisis de los programas del curso. Finalmente, en el tercer apartado, estudiaremos las prácticas formativas que resultaban de la implementación de esas propuestas. Para ello, relevamos testimonios de docentes y estudiantes de Pedagogía durante el período.<sup>1</sup>

## II. Significado y alcances de la educación personalizada

García Hoz desplegó una extensa trayectoria académica y profesional que lo catapultó como el máximo referente de la Pedagogía Experimental y Diferencial en España, extendiendo su influencia por universidades de Canadá, Estados Unidos, América Latina y Europa, en algunas de las cuales obtuvo el título de doctor honoris causa. Fundó y ocupó el cargo de presidente de honor de la Sociedad Española de Pedagogía y director de las revistas *Bordón* y de la *Revista Española de Pedagogía*. Fue Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y Director del Instituto

de Pedagogía San José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, hasta 1981 (Perez – Rosas Cáceres, 1997).

La educación personalizada constituye una perspectiva desarrollada por García Hoz a lo largo de su extensa obra, recreada y actualizada hoy por quienes se reconocen como sus discípulos (Bernardo Carrasco, 2011). Para comprender el significado y alcances de ese enfoque, pondremos el foco en las concepciones que el propio García Hoz desplegó, así como también, en las interpretaciones que brindaron algunos analistas sociales.

La educación personalizada se funda en la necesidad de atender las diferencias individuales en la educación y evitar la homogeneización, sobre todo, en el terreno escolar. Se proyecta como una propuesta orientada a los individuos «normales y aptos» para las instituciones educativas comunes y resulta particularmente «eficaz», pues dispensa la suficiente «atención y ayuda personal» a las peculiaridades individuales que se presentan en el desarrollo de los sujetos. (Nassif, 1980: 150).

«La educación personalizada se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino principalmente como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea. Esta educación se realiza en un sujeto, [un ser] imperfecto proyectado hacia la perfección pura.» (García Hoz, 1970, citado por Nassif, 1980: 151)

La preocupación de García Hoz por clarificar el significado y alcances de la educación personalizada, se plasmó en un proyecto bibliográfico monumental denominado «Tratado de educación personalizada» desarrollado en 33 volúmenes de más 13 mil páginas y publicado entre 1988 y 1997 por la editorial RIALP del Opus Dei. De su libro «La educación personalizada» extraemos los principios fundamentales que recortan sus notas distintivas:

«[la singularidad] es la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje, y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal. [La autonomía es definida como la] posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa. [La apertura expresada como] la unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación.» (García Hoz, 1972: 8)

Una primera interpretación de estos principios, nos lleva a destacar el planteo de una pedagogía que propicia una adecuación y ajuste de la enseñanza a las posibilidades y limitaciones de origen de los individuos más que a su superación y transformación. Si bien se enuncian valores como la libertad y la autonomía, García Hoz se preocupa por demostrar que no se trata de fines absolutos sino de parámetros relativos dentro de las restricciones que imponen a los hombres las leyes físicas, éticas y morales de la vida en sociedad.

García Hoz analiza la idea de perfección presente en la conceptualización de la educación desarrollada por distintos autores «de todos los tiempos y lugares de la civilización occidental». Señala que la identificación de la educación con la perfección se vincula con significados tales como el «desenvolvimiento o evolución o desarrollo de facultades». A estas definiciones agrega la idea de que la perfección es «la realización del orden» y [refiriendo el orden al hombre] puntualiza que

« (...) éste puede ser considerado como un ser complejo dentro del cual se da una multiplicidad de tendencias o hábitos susceptibles de ordenación, o bien puede considerarse al hombre como un ser en obligada relación con otros dentro de la humanidad y entonces cabe aplicar la ordenación a la multiplicidad de hombres con el objeto de que *cada uno ocupe el puesto social adecuado.*» (la cursiva es nuestra, 1960: 19 y ss.)

El autor refuerza la idea anterior indicando que si pensamos a la educación en estos términos, como organización de hábitos de conducta y tendencias, entonces su definición se acerca a la noción de adaptación a la vida, tanto desde el punto de vista biológico como social.

Uno de los aportes que, a juicio de García Hoz, podría realizar la Pedagogía experimental es el desarrollo de herramientas que permitan clasificar y establecer regularidades que ordenen esa multiplicidad de hábitos de conducta y tendencias sociales.

«La finalidad de los tests en la escuela puede sumariamente expresarse diciendo que con ellos se pretende conocer los rasgos psicológicos del alumno para acomodar a ellos la enseñanza y el trato educativo y apreciar científicamente el rendimiento tanto en la instrucción como en la conducta de los escolares. De aquí que en una escuela tengan cabida no sólo los tests de inteligencia sino también los medios de apreciar el carácter y la personalidad, así como las escalas y pruebas de instrucción, juntamente con los medios de apreciar rigurosamente la conducta.» (García Hoz, 1966:8)

Al momento de abordar la especificidad de la educación familiar y escolar, García Hoz vuelve a poner en evidencia su opción por una educación conservadora. Distingue la formación moral a la que vincula estrechamente con la vida y educación familiar de la formación intelectual delegada a las instituciones escolares y específicamente abordada en la enseñanza formal. Con esta diferenciación, la orientación que un individuo recibe en el seno familiar constituye una variable crítica para que ese sujeto sea capaz de resolver favorablemente los problemas ligados a su adaptación, tanto emocional como social. En tal sentido, atribuye a la familia como una de sus responsabilidades primarias la formación de individuos «bien adaptados» que puedan ocupar un puesto en la sociedad, una vez que emerjan del círculo familiar. Más allá de reconocer que dentro de la vida familiar pueden darse situaciones de conflicto que se presentan, a su vez, con mayor frecuencia, en constelaciones familiares complejas o con mayor número de hijos, el común denominador de la formación en la familia debe ser la búsqueda de la adaptación, propósito que concibe como un «imperativo» en los primeros años de vida. Desde su punto de vista, en ese momento de la crianza, los niños no están en condiciones de ejercer sus propios derechos y lo que corresponde es que se sometan a las normas y regulaciones que gobiernan el hogar desde una disposición de confianza en los mayores que resultará favorable para su adaptación y sociabilidad futuras.

«La familia, después de todo, es una sociedad en miniatura, con sus tradiciones, sus códigos, sus costumbres y sus leyes, muy parecidas a aquellas de la estructura social más grande de la cual es una parte. Por esto, cuanto más haga una persona por adaptarse a su situación y cuanto más sociable llegue a ser, a través de la influencia familiar, mejor equipada estará para ocupar su puesto en el ambiente de las relaciones extra familiares.» (García Hoz, 1960: 325)

La concepción educativa de García Hoz plasmada en su Tratado reconoce como primer y principal impulso la obra de Josemaría Escrivá de Balaguer, el fundador del Opus Dei. En especial, destaca su «catequesis» sobre la «condición de hijos de Dios» de donde emana la «dignidad, la responsabilidad y la alegría» que todos los humanos compartimos y debemos honrar a través de un «trabajo santificante» que nos conducirá al ejercicio de una «libertad responsable» y una «solidaridad bien vivida» (García Hoz, 1997: 65).

Con relación al influjo de la educación en la sociedad y reconociendo que existen distintas posturas respecto de cómo se resuelve esta relación, García Hoz opta por una definición conservadora de la educación. Señala que:

«(...) es un agente de la estabilidad social, ya que al difundir en las nuevas generaciones las mismas ideas y actitudes que aceptaron las generaciones anteriores, contribuye a formar grupos homogéneos en sus deseos y aficiones, lo que es tanto como afianzar la permanencia de ciertas características sociales.»  
(García Hoz, 1960: 133)

No obstante, el autor reconoce que la educación puede, en ocasiones, ser vehículo de nuevos ideales. Sigue apostando a que la educación tienda a favorecer la «armonización» de las tendencias conservadoras y renovadoras señalando que puede «contribuir a una constructiva actividad compensadora entre la estabilidad y la fluidez de una sociedad». Esta apuesta por una perspectiva consensual deja fuera del análisis la existencia de conflictos, tensiones y contradicciones como rasgos inherentes a la estructura de la sociedad.

Esta posición vuelve a presentarse cuando el autor alude a las relaciones entre la educación y la política. Desde su perspectiva, la

«(...) educación es un agente de modificación social, pero también lo es de estabilidad social, pues la política no sólo busca en la educación un factor para cambiar la vida pública del país, sino que también piensa en la tarea educativa como un elemento de permanencia política.» (García Hoz, 1960: 143)

El autor se preocupa por subrayar la necesidad de compaginar, por un lado, la función política que, como vimos, necesariamente debe cumplir la educación con la relevancia de excluir de las instituciones educativas «toda política de partido». Aquí, nuevamente, esta perspectiva muestra su potencialidad para ajustarse a las necesidades derivadas del despliegue del proyecto político autoritario en nuestro país.

La visión de García Hoz acerca de las diferencias que atraviesan a la sociedad en términos de clase social merece un párrafo específico. El autor concibe a la clase como un crisol en el que confluyen elementos diversos, tales como los aspectos sociales, religiosos, culturales, económicos, familiares, entre otros. Considera que la influencia de la clase es indirecta pero profunda y se expresa a través de peculiares «rasgos psíquicos». Las actitudes de la familia ante el nacimiento de un nuevo hijo, el uso de la autoridad y la capacidad de inhibición frente a los impulsos agresivos, a los que relaciona con el problema de la disciplina, son algunas de las manifestaciones de la vida cotidiana que se hallan fuertemente influidos por la clase social.

«Por ejemplo, el miedo a la autoridad y el reaccionar con violencia son rasgos predominantes en las clases bajas, mientras que el respeto a la autoridad y las formas sociales de iniciativa y competición son rasgos típicos de las clases medias. Más clara es la influencia en los cursos de estudio que eligen y alcanzan los niños y jóvenes, de los cuales los pertenecientes a la clase media predominan en los estudios medios y superiores, siendo también decisivo el influjo de la clase social en el proceso de aprendizaje, hasta el punto de que en el proceso de vocabulario la diferencia entre la clase media y la clase baja puede estimarse equivalente a dos años de diferencia en la evolución infantil.» (García Hoz, 1960: 149)

Así, las diferencias sociales vinculadas a las condiciones económicas y políticas de los distintos grupos sociales quedan subsumidas en esta conceptualización de «rasgos psíquicos» que se presentan de acuerdo a parámetros de normalidad estadística. Frente a ellos, el analista adopta una posición de descripción y caracterización aparentemente neutral, sin dar lugar al análisis crítico de las relaciones de poder y dominación que determinan las profundas desigualdades y contradicciones inherentes a las sociedades capitalistas occidentales.

### **III. La concepción de García Hoz sobre la Pedagogía y la formación docente**

Al referirse a la Pedagogía, García Hoz manifiesta que el análisis de la educación puede realizarse utilizando distintos criterios: por un lado, reconoce la pertinencia de la especulación filosófica en virtud de la «dignidad entitativa» de ese objeto de estudio. También, la relevancia de la historia de la Pedagogía, asumiendo que la educación puede considerarse como una «realidad pasada». Por último, destaca la necesidad de la Pedagogía experimental para abordar las manifestaciones sensibles del fenómeno educativo, en tanto objeto de experiencia. Agrega como criterio de análisis de la educación la consideración de los «elementos que intervienen en el proceso educativo». Así, se desprende la importancia de la psicología de la educación para abordar los «elementos personales» relativos tanto al educador como al educando. Asimismo, incorpora al estudio los condicionantes y estímulos sociales del proceso educativo, aspectos que se vinculan con la Sociología de la Educación. Por último, destina un espacio a las disciplinas que abordan los contenidos y técnicas de la actividad educativa: particularmente la Didáctica, cuyo objeto de estudio es la instrucción; la Orientación, que se dedica al desarrollo de la

capacidad para autodirigirse y la Organización escolar, que procura al estudio de la utilización adecuada de la escuela y sus distintos elementos.

La búsqueda del perfeccionamiento individual configura un horizonte utópico que orienta también la formación de los docentes. En tal sentido, entre los propósitos de la Pedagogía experimental, García Hoz subraya la importancia de «conocer al hombre para ayudarlo en su perfeccionamiento». En tal sentido, destaca el carácter «práctico» del conocimiento pedagógico en la medida en que el estudio de las disposiciones humanas en las cuales se apoya la educación, puede permitirnos «aplicar las mejores técnicas» para el «desenvolvimiento racional del hombre». En esa línea argumental, reconoce que las disposiciones inmediatas del hombre hacia la educación pueden dar lugar al desempeño de dos funciones: la de educador o la de educando. Respecto de la psicología del educador, manifiesta que su estudio puede realizarse desde un doble punto de vista: por un lado, un enfoque analítico nos permitiría estudiar las aptitudes específicas para el «eficaz ejercicio de la profesión docente», expresadas tanto en la «capacidad del educador (...) de conducir al educando hacia la verdad», como a su «aptitud de gobierno (...) para dirigir la vida comunitaria de la escuela y perfeccionar a los escolares mediante la orientación de su conducta» (García Hoz, 1960, 111 y ss.). Por otro lado, un abordaje sintético nos llevaría al análisis de la personalidad del docente, a fin de estudiar los tipos de maestro y sus rasgos constitutivos, así como también, la incidencia de la tarea educadora en el propio educador.

Al considerar las cualidades del maestro, distingue aquellas que son «objetivamente apreciables» de otros aspectos en cuya apreciación intervienen necesariamente «elementos subjetivos». Apelando a las manifestaciones sensibles de la relación educativa, el autor reconoce una serie de condiciones «externas que impresionan los sentidos de los alumnos». Entre ellas, incluye la estatura, el tipo físico y la voz, cualidades incluidas dentro de la categoría «presencia física». Incorpora dentro de este aspecto el punto de vista estético, señalando que los niños «asocian la belleza con la bondad».

Para el análisis de la personalidad del docente, García Hoz se vale de los resultados de las investigaciones psicológicas de su época para afirmar que no es posible establecer una tipificación general de la docencia, con rasgos constantes y consistentes que puedan aplicarse como parámetro para la selección de los mejores educadores. Sin embargo, plantea que es posible concebir a la personalidad no como un «rasgo dado» sino como algo que «el hombre mismo puede construir» y, en tal sentido, incorpora a su perspectiva otros elementos de juicio. Señala que para «Santo Tomás (...) la

vida del maestro pertenece a la vida activa [aunque] por razón de la materia a la que se dedica, participa también de la vida contemplativa». Y agrega que en una investigación realizada en la Universidad de Madrid, se observó una orientación altruista predominante (tanto en la dimensión religiosa como social), así como también una orientación teórica y práctico-artística mayor que la expresada hacia valores económicos. Desde tales resultados, el autor concluye que la orientación de la personalidad del maestro estaría ubicada en la confluencia entre las «orientaciones religioso-social y teórica», criterio a partir del cual concibe al magisterio como el «oficio social de la inteligencia».

García Hoz presenta su conceptualización acerca de la educación femenina en distintos niveles de la escolaridad. El autor considera que es a partir de la educación primaria que se expresan las diferencias específicas de la mujer que ameritan un tratamiento educativo diferencial. Así, recupera una tradición a la que denomina «realista» que promueve programas educativos con espacios curriculares especiales, tales como los dedicados a la costura, cocina y economía doméstica. A su juicio, esta perspectiva obedece a la necesidad de formar a la mujer para «la vida», en el ejercicio de su «función [como] madre de familia», requerimiento históricamente anterior al interés de preparar a la mujer para el ejercicio profesional. En su consideración de la educación femenina, García Hoz vuelve a apelar a un juicio que se funda en la referencia a la clase social:

«Se suele tener, sobre todo entre los campesinos, desapego hacia la escuela que se limita a enseñar a los niños a leer, escribir y otras materias que no les serían útiles de una manera inmediata, y si sus padres dejan ir a los niños a la escuela, es en muchos casos, con miras a que se liberen de esa vida ruda, pero no con vistas a su profesión normal; en cambio, nunca falta el apoyo popular al hecho de que las niñas aprendan a coser, a cocinar o a gobernar la economía de la casa.» (García Hoz, 1960: 256)

Ahora bien, más allá de las diferentes actitudes presentes entre las distintas clases sociales acerca de la educación femenina, García Hoz va a extender esta discriminación al plantear la existencia de «fundamentos teóricos» que permiten distinguir profesiones más adecuadas para la mujer que para el hombre. Al respecto y reconociendo la consistencia de su perspectiva con el llamado «pensamiento tradicional», el autor señala que las profesiones femeninas son aquellas que giran en torno de la vida del hogar. Entre ellas, reconoce desde las acciones domésticas ligadas al servicio que la mujer ha de prestar a los miembros de su familia, hasta otras profesiones

como los de las enfermeras o maestras de educación preescolar y primaria, con varios puntos de contacto con las anteriores, en la medida en que todas ellas pueden considerarse como «profesiones de servicio social».

Entre los argumentos que sustentan esta discriminación de la mujer, García Hoz plantea que la mujer se halla naturalmente volcada hacia el «contacto y el servicio personal». En cambio, entiende que el hombre se proyecta de manera predominante «hacia el mundo objetivo de la realidad». De allí se desprende que aquellas actividades profesionales que exigen un mayor contacto personal serían más adecuadas para la mujer, mientras que los trabajos profesionales «montados sobre una relación impersonal con el mundo social» serían más acordes al hombre.

«Tal vez la profesión docente nos suministre un ejemplo bien claro de esta afirmación. En lo que esta profesión tiene de servicio y cuidado personal del sujeto, como acontece enteramente en la educación preescolar, la función docente será típicamente femenina. Cuando sea más bien un servicio al mundo objetivo de la ciencia o de la técnica, como acontece en la vida universitaria, la función docente atraerá más a los hombres que a las mujeres.» (García Hoz, 1960: 265)

Con estas definiciones, García Hoz vuelve a proyectar una visión consensual de las diferencias entre hombres y mujeres que impone el régimen de dominación capitalista, reduciendo a significaciones estereotipadas las posiciones e identidades de género y sexualidad legítimas en el orden social. A su vez, esa conceptualización silencia las formas que asume la precarización económica y material que caracteriza al trabajo de la mujer y la subordinación intelectual y organizacional que subyacen a esa distinción entre profesiones «adecuadas» para el hombre y la mujer. Por último, la concepción de las profesiones de García Hoz refuerza con argumentos propios de su pedagogía científica una supuesta «ética del maternaje» y del cuidado del otro que, como él mismo señala, está profundamente extendida en el pensamiento tradicional y popular (Morgade y Alonso: 2008).

#### **IV. De las perspectivas teóricas a las prácticas y experiencias de formación**

En este apartado, procuraremos vincular la perspectiva de la educación personalizada desarrollada por García Hoz con los enfoques y prácticas que presidieron la formación pedagógica en la carrera de Ciencias de la Educa-

ción y en otros profesorados de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1975 y 1984.

En primer término, analizaremos la concepción de la Pedagogía suscripta por García Hoz y el perfil que asumió la enseñanza de esa asignatura, a partir del análisis de documentos curriculares y entrevistas realizadas a docentes y estudiantes del mencionado curso.

Como hemos visto en otra oportunidad (Garatte y García Clúa: 2013), la incorporación de la perspectiva de García Hoz se verifica de manera palmaria en los programas de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, al menos entre 1975 y 1984.

En línea con lo anterior, si nos detenemos a analizar el contenido que componía las distintas unidades didácticas del curso de Pedagogía, destacamos la amplitud con relación al alcance y límites de la disciplina. En efecto, los contenidos del curso cubrían algunos aspectos esperables en Pedagogía, como los referidos a la «Educación y su problemática» o la unidad dedicada al tratamiento de los problemas epistemológicos de la disciplina. Pero también, abarcaban una multiplicidad de cuestiones, entre las que podemos mencionar la influencia de los factores biológicos en la educación, con expresa mención al servicio médico escolar, o el análisis de los factores psicológicos en la educación, entre los que se incluían las edades evolutivas. Otros indicadores del perfil de la asignatura lo constituían, desde nuestra perspectiva, los contenidos relativos a la sociología de la educación o los que abordaban temas de pedagogía experimental en la misma unidad en la que se trataban tópicos de historia de la educación, u otras referidas a la organización y administración educativa y a la política y legislación escolar. Ese amplio y diversificado abanico de conceptos y categorías vinculadas a una variedad de disciplinas dentro del vasto repertorio de las denominadas «ciencias de la educación» nos llevan a interrogarnos acerca de la especificidad de este curso que, según correspondía, debía cubrir los contenidos propios de la Pedagogía.

Una interpretación circunscripta al período histórico dictatorial nos llevaría a considerar la propuesta programática de Pedagogía de Juanes<sup>2</sup> como una respuesta a las necesidades formativas de la reforma curricular de 1978, contribuyendo desde una versión *sui generis* de la disciplina al proyecto académico que se desprendía del plan de estudios aprobado ese mismo año<sup>3</sup>. Sin embargo, la lectura atenta de todos los programas de Pedagogía a cargo del mencionado docente, correspondientes a los ciclos académicos 1977 a 1981 y el de 1983 que fue dictado por quien se había desempeñado hasta ese momento como profesora adjunta, Lilia Delia Rossi de Cueto Rúa<sup>4</sup>,

ponen de manifiesto una notoria estabilidad en los objetivos, contenidos y bibliografía sugerida como lectura obligatoria para los estudiantes.

Observamos una significativa continuidad en la orientación filosófica y pedagógica de sus propuestas, aunque a partir de 1980 las producciones curriculares presentan un mayor nivel de especificación en cuanto a los objetivos y fundamentos de los contenidos propuestos. Ciertamente, en el programa de 1981, Juanes expresaba:

«Las instituciones escolares lograrán su cometido cuando la buena voluntad e intereses vocacionales de los docentes se fundamenten en una esclarecida conciencia de los fines valiosos, conocimientos científicos sólidos, instrumentación eficaz de técnicas didácticas, y prestigiosa autoridad moral.» (Juanes, 1981:1)

Como vemos, el objetivo formativo que se planteaba muestra una perspectiva pedagógica emparentada con las que Ricardo Nassif (1958) denominó «pedagogías filosóficas» dentro de las que se combinan algunas corrientes científico–espirituales, con una pedagogía axiológica o de los valores y también diversos rasgos propios de las pedagogías personalistas. Con relación a las primeras, podemos conectar la preocupación que Juanes expresaba en la fundamentación y en el tratamiento de las cuestiones epistemológicas ligadas a la cientificidad de la Pedagogía. También, advertimos un compromiso con una pedagogía de los valores en su interés por cimentar el esclarecimiento de las conciencias en los «fines valiosos» y en el tratamiento que daba al problema de la finalidad de la educación y los valores, aspectos a los que destinaba una unidad del programa. Al mismo tiempo, expresaba su enfoque personalista en la intención de estimular el desarrollo de una «personalidad docente» que debía combinar «la buena voluntad» y la «vocación» como parte de la formación en una «construcción mental coherentemente integrada sobre la temática educativa».

Diversos estudios (Kaufmann y Doval: 1999; Silber, 2011) analizan los estilos y matices que presentaron las corrientes pedagógicas personalistas en América Latina en la década de 1970. En algunos casos, se ha subrayado cierto eclecticismo teórico y, en otros, se ha señalado que estos estilos han convivido en una relación de complementariedad con tendencias tecnocráticas. Particularmente, una investigación que aborda estas expresiones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP (Silber, 2011), alude a la presencia conjunta de tendencias pedagógicas espiritualistas de cuño personalista y garciahociana con una didáctica tecnocrática que enfatiza los rasgos instrumentales del quehacer profesional.

Del análisis de los programas de Pedagogía de Juanes consultados observamos que esta combinación de orientaciones espiritualistas y tecnicistas se presentan de manera notoria a partir de 1980. En esos programas, la formulación de objetivos operacionales («Enumerar las funciones del servicios médico escolar») convive con contenidos de corte netamente espiritualista («Finalidad de la educación. Valores y educación»). También, como vimos, en la fundamentación de su programa se enuncia el propósito de formar a los pedagogos en la «instrumentación eficaz de técnicas didácticas».

Con relación a la influencia de las corrientes espiritualistas, como ya hemos señalado, algunos de los principios y categorías propias de la pedagogía de los valores y de la educación personalizada, además de impregnar la formación en Pedagogía se constituyeron en el sustento ideológico de buena parte de las reformas curriculares implementadas en las carreras universitarias de educación. En el caso particular del Plan de Estudios 1978 de la UNLP, destacamos el siguiente fragmento de la fundamentación:

«(...)entendida la educación como una cualidad adherida en el hombre y admitida su capacidad de perfeccionamiento, la educación implica un proceso de desarrollo perfectivo, es decir, de desenvolvimiento vital, de la persona. (...) Concebido pues el hombre como un ser substancial, su capacidad de perfeccionamiento debe ser generadora no sólo de eficiencia interna (perfeccionamiento individual) sino externa (perfeccionamiento social).»

La definición anterior retoma la concepción de educación que sostuvo García Hoz, en el sentido de concebirla como «perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas» (García Hoz, 1963: 24 y ss). Desde su perspectiva, todas las significaciones acerca del concepto de la educación implican la idea de modificación del hombre. Sostiene García Hoz «esta modificación no tendría sentido si no fuera un perfeccionamiento, un camino hacia la perfección (...) La educación es perfeccionamiento de las funciones superiores del hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano». En este proceso perfectivo, desde una antropología pedagógica esencialista y ahistórica, a juicio de Kaufmann y Doval (1997), se exponía el carácter netamente espiritualista de su orientación, por cuanto se propugnaba una concepción de la realidad de naturaleza espiritual sobre la que se asentaba el hecho educativo. En ese sentido, la función principal de la educación era la de colaborar en el desarrollo de las «potencialidades germinales» de los individuos, a partir del contacto intuitivo entre el docente y los alumnos, propiciando un «acompañamiento» en la búsqueda del

«conocimiento superior» que era, indudablemente, un asunto de carácter «espiritual».

El relevamiento de testimonios de quienes se desempeñaron como docentes y estudiantes en Pedagogía en el período mencionado encuentra puntos de contacto con la perspectiva de la educación personalizada antes descrita.

El carácter «adaptativo» de la educación, en el sentido de estimular patrones de conducta para la realización de un orden social en el que cada individuo pueda funcionar, de acuerdo a sus rasgos individuales, aparece en algunos testimonios brindados por quienes fueron estudiantes de Juanes, tanto en el espacio de Pedagogía como en el de las Prácticas de la Enseñanza:

«Eran clases expositivas, el siempre atrás de un escritorio aunque se desplazaba mientras hablaba en un tono monocorde. No recuerdo que diera muchos contenidos, pese a lo cual nosotros anotábamos porque se comentaba que en el examen final había que decir lo que él decía.» (Testimonio M. P.)<sup>5</sup>

«En el final me tocó algo relacionado a los fines de la Educación. Yo había cursado esa materia en Magisterio y habíamos leído a Nassif (la Pedagogía General), y textos de otros autores, que en la cursada no veíamos. Cuando empecé con el examen explicité algunos de los contenidos aprendidos en el Instituto, y por lo tanto me referí a Mantovani, había estudiado “La educación y sus tres problemas” y me referí a los fines... Bueno la respuesta de Juanes fue contundente: “Se ve que usted no asistió a mis teóricos”... Le respondí: —“que sí, que me sentaba en el fondo, porque venía de trabajar... etc, etc. Que seguramente no me vio mucho, pero que yo asistía a todos sus teóricos”. Ante esta explicación me reprochó: “Pero usted se ve que estudió de los libros”. Yo le respondí: —“Sí, leí Mantovani, porque está en la bibliografía”. Juanes puso cara de asombro, y de cierto disgusto. —“Señorita, usted tenía que leer mis apuntes, con los apuntes de los teóricos es suficiente para aprobar la materia”. Ante mi asombro, ya que era mi primer examen final...le contesté que había ampliado los apuntes con la lectura bibliográfica. Juanes con una seriedad lindante con el descaro me contesta: “Ve, no le voy a poder poner un diez”... Me parece que me puso un nueve... pero la experiencia fue lamentable.» (Testimonio A.B.)<sup>6</sup>

El mismo perfil adaptativo que Juanes procuraba entre sus estudiantes también lo estimulaba con sus compañeros de cátedra. Distribuía semanalmente unas comunicaciones a las que denominaba «minutas», que conte-

nían textos breves en los que se sintetizaba el tema de la clase y algunos lineamientos básicos para su enseñanza. La recepción de la «minuta» era el único contacto que mantenían los auxiliares con las autoridades de la cátedra. De la misma manera, para el desarrollo de las prácticas de enseñanza con Juanes, los estudiantes debían presentar una minuta con una síntesis del contenido de la clase.

«Se aprobaba previamente y después nosotros dábamos las clases. En general con una organización de los tiempos de las típicas tres etapas: motivación, desarrollo y evaluación de la clase.» (Testimonio G.B.)<sup>7</sup>

Podemos preguntarnos cuáles eran los efectos formativos de esa dinámica de distribución y reproducción del conocimiento a través de minutas. Los siguientes testimonios nos aproximan al punto de vista de algunos de sus estudiantes.

«Por supuesto que recuerdo la minuta y mi conciencia absoluta acerca de la inevitable posibilidad de reflexión ante un texto tan breve y simplificado que era imposible no aprenderse de memoria. No sabía absolutamente nada de lo que sé hoy, pero me daba cuenta.» (Testimonio M.C.)<sup>8</sup>

Esta particular manera de conectarse con el conocimiento, desprovista de sentido y de relevancia formativa vuelve a aparecer en el recuerdo de las clases teóricas y prácticas de Pedagogía. Se suma a esta cuestión, el reconocimiento del carácter ahistórico del análisis que se propugnaba de la educación:

«Los prácticos eran muy elementales, tampoco recuerdo qué trabajábamos en ellos. Lo que puedo asegurar es que en ningún momento se relacionaba la pedagogía con la realidad educativa.» (Testimonio A. B.)

«Nos hacían buscar definiciones de educación que luego se veían en clase, pero el análisis era puramente semántico, sin remitir las mismas a ningún contexto histórico, ni teórico. Era abstracto, se comparaban las definiciones.» (Testimonio M.P.)

Entre los contenidos que se trabajaban en Pedagogía, algunos testimonios recuperan la referencia a tipologías de carácter de los estudiantes, como uno de los contenidos que debía integrar la formación pedagógica de la carrera.

«Le daban mucha importancia a los aspectos biológicos al analizar al “educando”, como lo llamaban. No tengo presentes los autores pero trabajaban con tipologías de personalidad, lo que se denominaba caracterología. Un tipo de alumno era, por ejemplo, adjetivado de “sanguíneo”. En base a ese aspecto saliente se definían las características de personalidad, entendidas como rasgos esenciales de cada “tipo” de alumno que el docente debía conocer. A estos temas de caracterología los trabajaba Juanes en sus clases teóricas.» (Testimonio M. P.)

«Recuerdo fuertemente los teóricos sobre las edades evolutivas, en los que Juanes caracterizaba a los niños de 4 años como cervatillos, basándose en Maurice Debesse.» (Testimonio A. B.)

Con relación al desarrollo temático en las clases teóricas, otro testimonio indica:

«Los exponía brevemente como tópicos que constituían a la Pedagogía, o algo así. Tomábamos apuntes de lo dicho en sus clases y lo repetíamos luego. [...] En sus clases exponía. Recuerdo clases frontales en ambas materias. [...] era una clase con uso del pizarrón: lo recuerdo con la tiza en la mano y haciendo bromas. Si uno no se reía, era tomado por una descortesía. Y recuerdo que por alguna razón –no recuerdo los chistes– no me hacían gracia.» (Testimonio M.B.)

La presencia del enfoque de la educación personalizada de García Hoz se registra tanto en la bibliografía de lectura obligatoria del curso de Pedagogía como en varios de los testimonios recogidos entre los estudiantes de la época:

«La mayoría de las materias en esa época mencionaban la educación personalizada y obviamente a García Hoz. También recuerdo la visión antropológica, teleológica, y axiológica de la educación. También a la didáctica como un área de conocimiento dependiente de la pedagogía en su fase práctica, ya desde esa época, esa orientación me resultaba sumamente desafortunada.» (Testimonio A. B.)

«Casi no comprábamos libros, íbamos a la biblioteca y resumíamos los textos de la bibliografía del programa para dar el final. Sin embargo el libro de García Hoz lo compré aunque no para Pedagogía.» (Testimonio M. B.)

«Nos explicaban la educación personalizada (no recuerdo si en Pedagogía o en otra materia), como una corriente pedagógica en boga. De todos modos, nos

la daban desprovista de toda connotación ideológica y centrando todo el asunto en la relación docente-alumno. No recuerdo haber leído ninguna obra de García Hoz.» (Testimonio M. P.)

Con relación a las cualidades de los docentes, en el ejercicio de su rol, varios testimonios aluden a la «presencia física» que debía cuidar el practicante y futuro docente. Así, por ejemplo, la profesora adjunta de Juanes, Lilia Delia Rossi de Cueto Rúa expresaba:

«Yo llegaba hasta a decirles a las alumnas: Para dar clase, chicas, ustedes se tienen que bañar. Se visten, se arreglan así. Tienen que tener presencia... Además una se siente distinta cuando uno se baña. Lo mismo, las manos. No te creas que yo era de cambiarme todos los días, como teníamos profesoras que sí lo hacían. Pero, un día iba con una flor, al otro día iba con otra flor, con un pañuelo o con un prendedor...»<sup>9</sup>

Efectivamente, esto coincide con los testimonios de estudiantes de la época, que manifiestan:

«[El de la apariencia física] era un tema que se llevaba un rato de explicaciones para las Prácticas. Preferentemente usar falda, discreta, por debajo de la rodilla –practiqué en el 81, en el Normal 1–. Si usábamos pantalón, el saco debía tapar la cola. Eran pautas para todo el mundo. Incluso las profesoras ayudantes se vestían de ese modo.» (M. B.)<sup>10</sup>

«En los prácticos era explicitado esto claramente, sobre todo la cuestión del vocabulario y del aspecto personal. (...) El eje aspecto personal era al qué más tiempo le dedicaba la ayudante, mucho más que a los contenidos a comunicar y a las formas en que tendríamos que hacerlo.» (A. B.)

«[...] el aspecto físico del practicante era motivo de charlas por parte de la profesora. Nos indicó la vestimenta adecuada para ir a hacer las prácticas que, a su juicio, era un 'trajecito sastre' (me lo hice, lo juro), también nos recomendó que fuéramos a la peluquería. La apariencia de profesoras (éramos todas mujeres) fue de lo que más nos habló.» (Testimonio M.P.)

Los testimonios anteriores confirman la interpretación que venimos realizando de la formación pedagógica. Una propuesta formativa que procuraba manejarse dentro de un orden y una metodología asentada en la figura del

docente, como principal transmisor del conocimiento. Una mirada que reducía al estudiante a un rol netamente pasivo, adaptativo, reproductor del mensaje profesoral y con escasa autonomía para realizar lecturas o interpretaciones propias de autores o perspectivas teóricas. El conocimiento en los cursos de Pedagogía y Prácticas de la Enseñanza a cargo de Juanes se presentaba de manera descontextualizada y sin ninguna referencia al escenario social e histórico, tanto del pasado como del presente. Se enseñaba a través de definiciones, clasificaciones abstractas y se enfatizaba el interés sobre aspectos formales, como la apariencia física del docente. El siguiente apartado retoma esta interpretación y otros aspectos salientes del trabajo en su conjunto.

## **V. Conclusiones preliminares**

En este trabajo, hemos intentado poner en diálogo algunos de los principios fundamentales de la denominada «educación personalizada» plasmada en la obra de García Hoz con la orientación que asumió la formación pedagógica durante la última dictadura militar en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. Procuramos establecer relaciones entre los planteos acerca de la educación, la pedagogía y la formación docente en la perspectiva garciahoziana y su correlato en los programas de Pedagogía y en las experiencias de formación de estudiantes y docentes de la mencionada institución.

Una de las interpretaciones posibles de la perspectiva que García Hoz desarrolla acerca de la educación es que su obra intenta traducir al ámbito educativo los principios emanados de la catequesis del Opus Dei. De aquí surgen la noción de persona como un eje estructurante de toda su propuesta pedagógica y el consecuente reconocimiento de la singularidad individual que cualquier educación debería atender. No obstante, en el despliegue del alcance de esta educación personalizada sobresale la función de adaptación biológica y social de los individuos para la conservación del orden social, por un lado, y la organización de lo múltiple para el logro de la perfección humana, por otro. Estas premisas están presentes tanto en el análisis de la educación familiar como escolar.

La interpretación que propone García Hoz de los rasgos psíquicos de los individuos que pertenecen a diferentes clases sociales viene a confirmar su pretensión de clasificar la singularidad en categorías que permitan describir regularidades, anticipar conductas y garantizar la conformación de grupos homogéneos.

Del análisis de las prescripciones curriculares (programas y planes de estudios) y de los testimonios relevados, inferimos la significativa presencia

de este enfoque de educación personalizada, tanto en los contenidos, la bibliografía, como la orientación general de la formación pedagógica, que expresamente buscaba el logro del perfeccionamiento individual y social. No fue posible establecer una correlación entre la presencia de este enfoque y la lectura de la obra de García Hoz. No obstante, los testimonios reconocen que se trataba de una corriente «en boga», más allá del grado de profundización que de ella se lograra en el curso de Pedagogía.

Con relación a la concepción que García Hoz suscribió acerca de la disciplina pedagógica, pudimos observar cierta consistencia entre su visión ligada a otras Ciencias de la Educación y la estructura de los programas de Pedagogía que incluyen referencias explícitas a los enfoques biológicos, psicológicos, sociológicos, entre otros, como parte de los contenidos propios de ese curso. El énfasis en la faz práctica del saber pedagógico no aparece expresado en los programas. No obstante, los testimonios de los estudiantes parecieran coincidir en una mayor centralidad de los aspectos operativos y técnicos de la enseñanza, antes que en la profundidad conceptual y teórica alcanzada como resultado de su formación pedagógica. El estudio a partir de apuntes de clase, fichas de cátedra denominadas «minutas» o las referencias a un aprendizaje mecánico y memorístico, dan cuenta del perfil de una formación percibida como carente de reflexión y profundización teórica.

Otra de las evidencias en las que se expresaba la faz práctica del saber pedagógico era el desarrollo de herramientas de evaluación psicométrica (tests), ampliamente desarrollados en la obra de García Hoz. Si bien en las prácticas el recurso a esas técnicas no estuvo presente en la formación pedagógica, sí pudimos constatar el interés por establecer tipologías y formas de clasificación social de los estudiantes, según sus edades evolutivas o rasgos de personalidad y carácter.

Como vimos, la preocupación de García Hoz por atender las cualidades del docente en general, y el aspecto físico en particular, respondían a las concepciones que sustentaba acerca de los factores que influían en la relación pedagógica. Así, el cuidado estético del maestro no era un fin en sí mismo, sino que se conectaba con valores como la bondad y la belleza que se integraban a una ética de la práctica docente. En las experiencias de formación que pudimos recoger, se señala una preocupación por la apariencia física del docente que no aparece relacionada con ningún fundamento teórico de corte espiritual.

Del análisis realizado concluimos que la educación personalizada constituyó una perspectiva presente en la formación pedagógica en Ciencias de la Educación de la UNLP, recreada, actualizada y resignificada con rasgos

singulares por quienes asumieron funciones docentes en el espacio de Pedagogía, Prácticas de la Enseñanza y otros cursos. Establecimos puntos de contacto relacionados con la función social de la educación, la concepción de la Pedagogía, los contenidos de la formación aunque reconocimos matices en la recepción de la obra de García Hoz. En tal sentido, si bien observamos una coincidencia en los objetivos formativos ligados al perfeccionamiento individual y social y en los propósitos educativos de conservación, más que de renovación del orden, el desarrollo práctico de su perspectiva pareciera sustentarse más en los aspectos prácticos y técnicos de la educación personalizada, que en su fundamentación conceptual espiritualista. La pregnancia de los componentes tecnicistas en la formación y el carácter ahistórico y descontextualizado del conocimiento que era objeto de estudio en los cursos de formación pedagógica constituyen, entonces, algunos de los rasgos salientes de esta versión vernácula de la educación personalizada.

### Agradecimientos

Quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a la profesora Marina Barcia quien nos facilitó generosamente datos procedentes del relevamiento empírico que realizó en el marco de la investigación que dio origen a su tesis de maestría denominada «La Educación Superior en las representaciones sociales de los Graduados en Ciencias de la Educación. La perspectiva de los egresados de la UNLP que trabajan en uno o en ambos subsistemas de ese nivel educativo», dirigida por la Mg. Raquel Coscarelli y presentada en abril de 2012 en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Para acceder a los resultados de esa investigación ver Barcia 2011a, 2011b; 2014. También agradecemos a la profesora Silvana Barboni por sus generosos aportes.

### Notas

1. Los testimonios fueron relevados a través de entrevistas semiestructuradas. En el caso de las encuestas a los estudiantes, sus nombres han sido reemplazados por iniciales de fantasía para mantener su carácter anónimo. En cada caso, se indican las fechas en que fueron recibidas las encuestas. [Volver al texto](#)
2. Martiniano Juanes fue nombrado en el cargo de Profesor Titular de Pedagogía el 1 de marzo de 1975 de acuerdo a la política de reincorporación de profesores exonerados en 1955. Juanes se había graduado como Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialidad Filosofía y Ciencias de la Educación (UNLP) el 22 de agosto de 1946 e integraba la planta docente de la FAHCE, pues en noviembre de 1973 había sido reincorporado por la Res. 164/73 del Ministerio de Educación, que posibilitaba

- el retorno a la universidad de los profesores que «por razones políticas» habían sido dejados fuera de sus cargos en 1955. La inserción de Juanes en la carrera había comenzado en abril de 1947, momento en que se lo designara como Profesor por concurso de Metodología y práctica de la enseñanza en Ciencias de la Educación, luego Didáctica Especial y práctica de la enseñanza en Ciencias de la Educación, cargo que ocupó hasta su cese en noviembre de 1955 (Garatte, 2012). [Volver al texto](#)
3. La reforma curricular de 1978 había introducido algunos cambios significativos en el tramo inicial de la carrera. Particularmente se eliminaron los cursos de Introducción a las Ciencias de la Educación, Introducción a la Historia, Sociología General e Historia Argentina General. Y también, se incorporaron las siguientes asignaturas: Introducción a la Literatura, Seminario de Técnicas de Investigación Psicopedagógica, Orientación Educativa y Profesional y Pedagogía Experimental. El reemplazo de las cuatro asignaturas que conformaban el primer ciclo en el plan anterior y proporcionaban encuadres generales (histórico, social, contextual y pedagógico) y su reemplazo por materias de carácter psicopedagógico y científico-experimental, ponían en evidencia una forma de intervención curricular, a partir del recorte en áreas significativas de la cultura profesional, y de la creación de nuevos espacios curriculares que enfatizarían los rasgos propios de las pedagogías «espiritualistas y funcionalistas». [Volver al texto](#)
  4. Lilia Rossi había conocido a Juanes al tenerlo como profesor de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación en 1952 y ya en los años '70, su «motivación» para acercarse a la cátedra de Pedagogía a cargo de este profesor fue, precisamente, esa referencia previa de su figura, a raíz de su experiencia como alumna. Su trayectoria laboral junto a Juanes comenzaría en 1977 como jefe de trabajos prácticos de Pedagogía, asumiendo el cargo de profesor adjunto 1978 y titular en 1983. Hasta ese momento, no acreditaba antecedentes académicos dado que su carrera profesional se había desarrollado en el nivel medio como preceptora, profesora y distintos cargos jerárquicos y en el nivel terciario como docente de formación pedagógica en carreras de magisterio. [Volver al texto](#)
  5. Entrevista realizada el 6 de abril de 2015. [Volver al texto](#)
  6. Entrevista realizada el 19 de marzo de 2015. [Volver al texto](#)
  7. Entrevista a una estudiante de Juanes en el curso de Prácticas de la Enseñanza en 1975. Realizada el 21 de marzo de 2015. [Volver al texto](#)
  8. Entrevista a una estudiantes de Juanes en el curso de Prácticas de la Enseñanza. Realizada el 21 de marzo de 2015. [Volver al texto](#)
  9. Entrevista realizada a Lilia Rossi en La Plata, el 10 de junio de 2013. [Volver al texto](#)
  10. Encuesta realizada el 23 de marzo de 2015. [Volver al texto](#)

## Referencias Bibliográficas

- BARCIA, M. (2011a). Representaciones de los profesores en Ciencias de la Educación sobre cómo son las relaciones entre los institutos de formación docente y la universidad. EN: cd del IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación.- SAECE/ MN-CYT. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab55.pdf>
- BARCIA, M. (2011b). «Las representaciones sociales sobre la educación superior en los profesores de Ciencias de la Educación. El caso de los egresados de la Universidad Nacional de la Plata que trabajan en ese nivel educativo». En: Actas de las VII Jornadas de Investigación en Educación. *Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba.
- BARCIA, M. (2014). Las representaciones de los graduados en Ciencias de la Educación de la UNLP acerca de su formación, en Mónica Paso, María Esther Elías, Marina Barcia (Coords.) *Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores. Historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires*. (pp. 58-79). La Plata: Ediciones Al Margen.
- BERNARDO CARRASCO, J. (coord.), (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis-UNIR.
- GARATTE, L. (2012). *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/698/1/%5B-P%5D%5BW%5D%20D.%20Edu.%20Garatte,%20Mar%C3%ADa%20Luciana.pdf>
- GARATTE, L.; GARCÍA CLÚA, M. N. (2013). Circulación de saberes entre la universidad y el Estado. Un análisis sobre trayectorias de pedagogos peronistas y católicos en argentina, entre 1955 y 1983, en: *Estudios del ISHR*, vol 3, nro. 6, 150-170. Disponible en <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaSHIR/article/view/278>
- GARCÍA HOZ, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: RIALP.
- GARCÍA HOZ, V. (1966). *Principios de Educación Sistemática*. Madrid: RIALP.
- GARCÍA HOZ, V. (1972). *Educación Personalizada*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- GARCÍA HOZ, V. et al (1997). *Glosario de Educación Personalizada*. Madrid: RIALP.
- JUANES, M. (1981). «Programa de Pedagogía». Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- KAUFMANN, C. (dir.) (2001). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- KAUFMANN, C. (dir.) (2003). *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAUFMANN, C.; DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Santa Fe: Serie cuadernos de Investigación-FCE-UNER.

- KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- PASO, M. (2012). *Políticas, élites intelectuales y discursos en la construcción de la universidad excluyente. El caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (1976-1983)*. Tesis de maestría no publicada. FLACSO/Argentina. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5325/2/TFLACSO-2012MLP.pdf>
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (comp) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos As.: Paidós.
- NASSIF, R. (1959). *Pedagogía General*, Buenos Aires: Kapelusz.
- NASSIF, R. (1980) *Teoría de la educación*. Buenos Aires, CINCEL.
- PEREZ – ROSAS CÁCERES, A. (1997). *Víctor García Hoz. Padre de la Educación Personalizada*. Lima: Editorial IDI.
- RODRIGUEZ, L. (2014). *La pedagogía personalista de García Hoz en las universidades argentinas* Ponencia, IV Jornadas de Historia de la Universidad Argentina, 20 y 21 de noviembre de 2014, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- SILBER, J. (2011). Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990), (pp. 19-46) En SILBER, J.; PASO, M. (Coord.). *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorados (1960-1990)*,. La Plata, EDULP.
- SOUTHWELL, M. (2003), Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata: 117 – 163.en: KAUFMANN C. (dir), *Dictadura y educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila,