

## **Tradición e internacionalidad: *Archivos de Ciencias de la Educación (3ra Epoca)* y el pensamiento educacional en los años sesenta**

Claudio Suasnábar  
Universidad Nacional de La Plata  
IdIHCS-CONICET

### **Introducción**

Como es sabido, la creación de una cátedra no sólo es un acto que otorga/confiere legitimidad a un determinado cuerpo de saberes respecto de otros sino también supone la consagración de determinados individuos (y por su intermedio los criterios de selección que lo sustentan) que se consideran legítimamente habilitados para la enseñanza de esos saberes. Si lo anterior es válido para pensar los procesos de constitución de parcelas de saber en “campos de saber académico”, con mucha mayor razón lo es para la creación de una carrera, en la medida que conlleva una definición más amplia de saberes pero sobre todo, (y por efecto de la titulación), contribuye también a la formalización de un cuerpo de competencias, habilidades y prácticas que diferenciarán a estos individuos de otros, creando así las condiciones necesarias (pero no necesariamente suficientes) para la formación de un campo profesional entendido en un sentido amplio<sup>1</sup>.

Ciertamente, estas prácticas tan propiamente universitarias están cargadas de un fuerte contenido fundacional, por cuanto, constituyen hitos en el proceso de institucionalización, especialización y profesionalización de un campo académico. En este sentido, la conmemoración de los 100 años de creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNLP da cuenta de la larga tradición que tiene la educación como campo disciplinar en nuestro país, y en América Latina, puesto que fue también la primera institución de su tipo en la región. Este carácter precursor se revela en toda su magnitud cuando se la compara con el proceso de institucionalización del campo educativo en Europa que, por los mismos años (última década de siglo XIX y primeras del siglo XX), empezaban a crearse las

---

<sup>1</sup> El conjunto de aclaraciones y condicionales que recorren esta formulación apuntan a no dar por sentado que la emergencia de nuevas carreras supone por sí misma la conformación de un campo profesional. Como muestran recientes trabajos sobre historia de las profesiones en los países centrales, fueron las particulares relaciones entre el estado, la universidad y las corporaciones profesionales las que configuraron diferentes modalidades y sesgos nacionales en las profesiones. Cfr.: Rothblatt, S. y Wittrock, B. (comp.) (1996) **La Universidad europea y americana desde 1800**. Edit. Pomares-Corredor, Madrid. Especialmente Cap. 4.

primeras cátedras en las universidades de Francia, Alemania y Gran Bretaña (Suasnábar, 2013).

Con todo, los principales rasgos de la fisonomía actual del campo educativo comienzan a delinearse a nivel mundial en las décadas de 1950 y 1960 en el contexto de la emergencia de los Estados de Bienestar. Así, la complejización y masificación de los sistemas educativos y de educación superior generó una demanda creciente de conocimientos especializados y cuadros técnicos orientados hacia las funciones de gobierno de la educación que están en la base no solo de la expansión de universitaria carreras de educación de perfil científico-profesional sino particularmente de la institucionalización de la investigación educativa en las agencia estatales de planificación y gobierno del sistema.

En nuestro país, estas transformaciones adoptaran la forma de una segunda fundación como señala Myriam Southwell (2003) puesto que supuso el pasaje de los anteriores “profesorados de pedagogía” a una diferenciación entre “profesorados y licenciaturas en ciencias de la educación”. Como hemos señalado en otros trabajos, estos cambios se inscriben en el proceso más amplio de modernización y profesionalización académica de las ciencias sociales en nuestro país que se produjo durante las décadas del sesenta y setenta. A su vez, dichos cambios y transformaciones en el ámbito universitario estuvieron atravesados por el proceso de radicalización política y activación social que caracterizaron aquellas convulsionadas décadas, los cuales dejaron su huella en los debates y discusiones que derivaron en la creación de las carreras de ciencias de la educación en todo el país (Suasnábar, 2004).

En buena medida, nuestro análisis al privilegiar la problemática de la relación entre intervención intelectual y compromiso político nos impidió visualizar otra dimensión relevamente como son las tendencias de cambio en el pensamiento educativo durante estas mismas décadas. Así, el énfasis puesto en comprender los procesos de radicalización política en el campo educativo tendió por un lado, a subsumir los debates y discusiones educativas en las disputas y posicionamientos político-intelectuales, y por otro, en dejar en un cono de sombras un proceso que provisoriamente denominaremos de “recuperación de

tradiciones y apertura internacional” del pensamiento educativo. Al igual que los debates político-pedagógicos, estos cambios en el pensamiento educativo quedaron trunca con la irrupción de las dictaduras militares.

Planteado de esta manera, nuestra contribución se propone recuperar esta dimensión relegada de los análisis que son los procesos de cambio en el pensamiento educacional durante los años sesenta, a partir de una relectura de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* en su 3ra época (1961-1967). Asimismo, el trabajo también constituye un primer intento de apropiación del concepto de externalización (y más ampliamente del marco conceptual) que ha desarrollado Jurguen Schriewer (1993 y 2010) para estudio del conocimiento educacional siguiendo la sociología de Niklas Luhmann, y los trabajos sobre educación de este autor junto con Karl Eberhard Schorr (1993). La relevancia de esta perspectiva teórica radica –a nuestro juicio- en que posibilita re-inscribir las derivas del pensamiento pedagógico local en el contexto más amplio de las dinámicas de circulación, difusión y apropiación selectiva del conocimiento educacional a nivel mundial y regional.

En esta dirección, el primer apartado presenta de manera esquemática las nociones básicas que Schriewer retoma de Luhmann para formular su modelo de análisis del pensamiento educacional que, como se verá más adelante, supone tres formas de externalización: la “internacionalidad”, el “recurso a la historia” y el “recurso a la tradición”. El segundo apartado focaliza en estas dos últimas formas a partir de cómo se despliega la problemática de la cientificidad y de la propuesta de pedagogía de síntesis. En el tercer apartado explora la internacionalidad recuperando los debates teórico-filosóficos, la temprana recepción de la educación comparada y las reformas educativas de referencia. Hacia el final, y a modo de conclusión se recupera una mirada retrospectiva de la revista y su relevancia/proyección en el contexto de los años sesenta así como también se reflexiona sobre las posibilidades y potencialidad del marco conceptual propuesto.

### **Formas de externalización del pensamiento educacional**

Jurguen Schriewer es quizás hoy uno de los académicos de la educación más reconocidos a nivel mundial no solo por sus aportes en el campo de la educación comparada sino también

por el desarrollo de un marco conceptual que, apoyándose en la sociología de Niklas Luhmann, ha enriquecido el estudio de los procesos de difusión global de la escolarización y del pensamiento educacional.

En dialogo crítico con la llamada corriente neo-institucionalista representada por John Meyer y Francisco Ramirez (2010), el grupo de la Universidad de Berlin que encabeza Jurguen Schriewer viene desarrollando una perspectiva original sobre la difusión mundial de la escolarización que, si bien reconocen la fuerte influencia de modelos transnacionales y las tendencias hacia la estandarización del desarrollo educativo, dicha dinámica está lejos de ser un proceso único y homogéneo. De tal manera, la expansión de la escolarización y del pensamiento educacional está fuertemente marcado por la historia y la cultura de cada país en términos de una recepción interpretativa (apropiación selectiva) de carácter local/nacional.

Para explicar esta dinámica entre lo global y lo nacional, entre difusión y apropiación, Schriewer desarrolló un modelo conceptual para analizar el desarrollo del pensamiento educacional, a partir de la teoría de los sistemas sociales auto-referenciales de Niklas Luhmann. Ciertamente, el grado abstracción de la sociología luhmanniana que combina aportes de la teoría de los sistemas, de la comunicación, de la cibernética y de las ciencias naturales no solo marcan la originalidad de su pensamiento sino también una limitante fuerte para su recepción, por cuanto, se presenta como una teoría general de la sociedad. Como Talcott Parson, Pierre Bourdieu o Antony Giddens, la sociología de Luhmann se inscriben en aquella voluntad de reconstrucciones totalizantes del pensamiento social.

De forma esquemática (y por cierto incompleta) podemos decir que la teoría luhmanniana presenta una serie de conceptos orientadores como “auto-referencia”, “reflexividad” y “reflexión”, los cuales conceptualizan los procesos socioculturales como una realidad social que se observa y se describe a sí misma, y que utiliza la auto-descripción para auto-organizarse. En este sentido, estos conceptos, a la vez, que permiten describir y entender la realidad social, también constituyen nociones propias de una sociología del conocimiento.

El presupuesto del que parte Schriewer es que la teoría educacional no se desenvuelve estrictamente como una teoría científica, esto es, una teoría comprometida con la verdad en términos de ciencia, sino más bien se desarrolla como una teoría de la reflexión, o sea, como una teoría de un sub-sistema social especializado en la educación, que formulada en el interior del universo comunicacional de su sistema, se orienta a promover su auto-compresión y su auto-conducción.

En ese sentido, y siguiendo con la teoría luhmaniana, Schriewer señala que “como cualquier forma de auto-referencia, las teorías de la reflexión desarrolladas en el contexto de subsistemas particulares, necesitan de interrupción en las relaciones de interdependencia implicadas en la naturaleza circular del proceso de reflexión” (Schriewer, 2001: 15). La externalización, es precisamente, esta interrupción que posibilita la reflexión y comunicación que se manifiesta como una “apertura al exterior”.

Aplicado al conocimiento educacional, el concepto de externalización nos brinda una herramienta para analizar y comprender no solo los procesos de producción/difusión de este conocimiento especializado sino también permite captar la relación entre tendencias mundiales y la apropiación local (idiosincrática) siempre marcada por la cultura e historia de cada país o región. En esta dirección, Schriewer identifica tres formas de externalización: una primera que denomina “internacionalidad” que se manifiesta en el discurso educacional como aquellas “visiones del mundo” u “horizontes de referencia” orientadas a legitimar cierta reflexión reformadora. Dicho más sencillamente, la justificación de reformas educativas siempre contienen referencias a la “experiencia internacional”, los “ejemplos del extranjero” o “modelos de sistema educativo”. Una segunda forma de externalización es la que denomina “recurso a la historia”, o más precisamente, a la historia de las ideas pedagógicas cuya función principal se orienta hacia la estabilización y legitimación de cierto cuerpo normativo y teórico. Y por último, una tercer forma de externalización que denomina “recurso a la tradición” que complementario a la anterior forma, tiene por función proveer una clave de reinterpretación y actualización del conocimiento educacional.

De esta forma, el pensamiento educacional como teoría de la reflexión (auto-compensión y auto-conducción) mediada por los procesos de externalización se nos aparece como una “construcción semántica contextualizada” que a la manera de un filtro posibilita explorar los procesos de circulación, difusión y apropiación del conocimiento educacional entre lo global y lo nacional. Desde esta perspectiva, la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* en su tercera época constituye una fuente privilegiada ya no solo para caracterizar los posicionamientos político-intelectuales del campo pedagógico universitario sino sobre todo para comprender el universo de sentido teórico-conceptual más amplio que articulan la recepción de ideas del exterior (internacionalidad) y la reinterpretación reflexiva de su pasado (historia y tradición).

### **La externalización como recuperación de la historia y tradiciones: la cuestión de la científicidad y pedagogía de síntesis**

Cuando analizamos por primera vez la revista *Archivos*<sup>2</sup> nos centramos fundamentalmente en las contribuciones de los pedagogos del departamento intentando mostrar la diversidad de posicionamientos político-pedagógicos, los cuales estaban lejos de presentarse en la línea de continuidad sesgada por el positivismo tal como señalaban otros trabajos de investigación (Southwell, 2003). En rigor, este estado de la carrera expresaba no solo la presencia de diferentes perfiles académicos sino también la convivencia de diferentes generaciones que en el devenir de los sesenta y al calor de los acontecimientos políticos asumiría diferentes posiciones intelectuales.

Una rápida mirada al cuerpo de profesores y sus trayectoria nos permite dar cuenta de una riqueza de posiciones políticas y preocupaciones teóricas que se reflejaron en la revista<sup>3</sup>. En

---

<sup>2</sup> De los cinco números de *Archivos de Ciencias de la Educación* (Tercera Época) cuatro fueron publicados entre 1961 y 1962 bajo la dirección de la revista de Ricardo Nassif y su secretario Gustavo Cirigliano. El último número recién se editaría en 1967 ahora bajo la dirección de José María Lunazzi. En total se publicaron 42 trabajos que incluían resultados de investigaciones, ensayos y traducciones. Precisamente, uno de los rasgos de la revista es el alto porcentaje de este último tipo de trabajos (26), mientras que solo 16 fueron de pedagogos nacionales. Nassif y Ghioldi publicaron 4 y 2 trabajos respectivamente, mientras que Savloff, Tavella, Calcagno, Cirigliano, Lunazzi, Mazzarello, Roig, Amavet, Cuatrecasas y Grzells Herrera lo hicieron sólo una vez.

<sup>3</sup> En lo que sigue retomamos con muy pocos cambios lo desarrollado en el capítulo 4 de *Universidad e Intelectuales sobre los perfiles docentes de la carrera*.

ese sentido, quizás la figura de Alfredo Calcagno sea la más representativa de aquella élite intelectual plantense: hombre político, representante del positivismo pedagógico universitario y continuador de la tradición de la psicología experimental, sumaba a este perfil esa pertenencia a los círculos dominantes locales. Como contracara de este modelo, la personalidad de José María Lunazzi expresa con nitidez a esos nuevos sectores que empezaban a disputar la centralidad a esas élites en el espacio de la política y la universidad. Lunazzi cultivó el autodidactismo como forma supletoria de los obligados estudios en el exterior, que por supuesto Calcagno por su condición social pudo hacerlo. Esta práctica también expresaba un rasgo distintivo de los hombres que, como Lunazzi, pertenecía a una cultura política de izquierda (anarquistas, socialistas y comunistas). Como “socialista libertario”, esto es, distanciado del anarquismo de la acción directa, ganaría en su aceptación como demócrata, condición que se agigantaría con su participación como voluntario en la guerra civil española.

A estas personalidades ya consagradas se sumarían Nicolás Tavella y Guillermo Savloff que, si los campos de especialización al que se consagraron y las posiciones políticas que asumieron los separan, desde el punto de vista de su trayectoria formativa resultan representativos de un mismo tipo de perfil. Ninguno de los dos era graduado universitario: Tavella se había recibido de Maestro Normal Nacional en la provincia de Córdoba y acreditaba estudios incompletos en el profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sin embargo, en 1958 cuando ingresa como docente de la carrera, ya era un figura reconocida por su labor en el área de psicología y la difusión de los test psicométricos, pero sobre todo, por ser el organizador en la UBA del primer Departamento de Orientación Vocacional, y a su vez, por su participación en la creación de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar en la provincia de Buenos Aires.

Por su parte, Savloff era hijo de inmigrantes rusos, y al igual que Tavella no poseía grado universitario. Habiéndose recibido de Maestro Normal Nacional, acreditaba un segundo título de Profesor especializado en Filosofía y Pedagogía de un ignoto instituto de profesorado de Lomas de Zamora. Pese a estos antecedentes, cuando en 1961 es designado profesor de la carrera, ya era una joven personalidad en ascenso, que a los treinta y cuatro

años ostentaba como carta de presentación la creación y dirección de los recientemente creados Departamento de Extensión Universitaria en la UBA y la UNLP. Así, la coordinación en experiencias comunitarias de vinculación entre la universidad y sectores populares, la sociología de la educación como área de especialización y la no menos importante, sus simpatías con el anarquismo, delinear los puntos de partida de un giro ideológico que lo llevaría a adherir al peronismo en la radicalización política de los setenta.

Tal como señalan los testimonios recogidos, Ricardo Nassif fue la figura aglutinante y cohesiva de la carrera. Así, de retorno a la UNLP (a instancias de Calcagno) luego de una estancia obligada en la Universidad de Tucumán durante el decenio peronista, se haría cargo de la Dirección del Departamento y el Instituto entre 1958 y 1966, y en paralelo ocuparía los cargos de Consejero Académico, Vicedecano de la Facultad (1961-1964) y Consejero Superior (1964-1966), todas posiciones que dan cuenta de un prestigio académico que se proyectó en su inserción en la Facultad y la Universidad. Este reconocimiento le permitiría operar como mediador entre los diferentes perfiles y posiciones político-pedagógicas mencionados, y a la vez, articulador de estos sectores con aquellos que encarnaban las nuevas generaciones representados por Celia Agudo de Córscico, Gustavo Cirigliano, Berta Perelstein de Braslavsky, José Tamarit, Norberto Fernández Lamarra, y Juan Carlos Tedesco, entre otros<sup>4</sup>.

Ciertamente, los años sesenta para la carrera estuvieron marcados por una renovación del cuerpo de profesores que, pese a sus diferencias, compartían el clima de optimismo y modernización que rodearon el período posperonista. En buena medida, el relanzamiento de revista *Archivos de Ciencias de la Educación* es una expresión de este estado de ánimo del campo pedagógico nacional que concentrará sus esfuerzos y discusiones en dos núcleos problemáticos: por un lado, la cuestión de la científicidad de la disciplina, que conllevaba la transformación en ciencias de la educación, y por otro, obviamente el debate alrededor de la reforma educativa. Ambas discusiones, si bien serán manifestaciones de un movimiento

---

<sup>4</sup> Cabe realizar las siguientes aclaraciones: Celia Agudo de Córscico también era simultáneamente docente de la UBA al igual que Berta Perelstein de Braslavsky lo era en la UNLP. Fernández Lamarra se incorporaría luego del golpe de 1966 y sería designado durante un período Director del Departamento. Por su parte, Juan Carlos Tedesco solamente daría clase un año entre 1971 y 1972. El resto de los mencionados se desempeñaban como docentes antes de 1966.



de desestructuración/reconfiguración del espacio de posiciones, el problema de la cientificidad en particular nos posibilita explorar otros aspectos como son los procesos de externalización del discurso educacional que, siguiendo a Schriewer, denominamos de “recuperación de la historia y tradiciones”.

Como es sabido, el problema de la cientificidad (o de la identidad de la pedagogía) lejos de expresar cuestiones exclusivamente epistemológicas fue manifestación de la preocupación por dotar de legitimidad a la creciente voluntad de intervención de los miembros del campo. Por ello, no es casual, que estos esfuerzos de reconstrucción de la pedagogía hayan asumido la forma un movimiento de superación de la (falsa) oposición entre la reflexión filosófica y la investigación científica, y a la vez, de continuidad entre positivismo y espiritualismo. Es en este punto donde nos interesa centrar el análisis, en particular en la forma discursiva que adoptará este movimiento como “reinterpretación reflexiva del pasado”.

Así, esta voluntad reconstructiva será la que recorrerá la mayor parte de la producción de Ricardo Nassif, quién desde el número inaugural de *Archivos* recupera la tradición pedagógica de carrera y la facultad en una secuencia donde incluye desde Victor Mercante, Rodolfo Senet, Alfredo J. Ferreyra y Alejandro Carbó hasta José Rezzano, Juan E. Cassani, Juan Mantovani y Alfredo Calcagno, caracterizando los orígenes de los estudios pedagógicos en la facultad como los “*años heroicos de la pedagogía argentina*”<sup>5</sup>. En esta operación Nassif construye una continuidad que se expresa como una convergencia de linajes diferentes en una “misma” tradición pedagógica, de la cual su generación se considerará “*herederos*”.

Como veremos en la siguiente sección, esta “invención de una tradición” como diría Eric Hobsbawn no debe explicarse solamente como producto de la coyuntura política-pedagógica local sino como parte de una lectura mundial del campo de resurgimiento de la disciplina tal como señala en la presentación inicial de la revista:

---

<sup>5</sup> Nassif, Ricardo (1961) “Presentación” de **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 1 (enero-junio).

“A cuarenta y dos años del último número de Archivos de Ciencias de la Educación, y con el mismo nombre vuelve hoy a editarse en su tercera época. Los que hemos tomado la responsabilidad de hacerlo tenemos plena conciencia de la significación y de las dificultades de una empresa de este tipo. **Pero no nos sentimos solos, puesto que ya vivimos un clima nacional y universal de resurrección de una pedagogía integral de base científica y filosófica.** Nos alienta el espíritu de lucha de los fundadores, aunque debamos reconocer -paradojas de los tiempos- que todavía nuestras armas no tienen la perfección de las que ellos emplearon, aunque creamos estar más adelante en la historia” (las negritas son mías) (pag. 6)

Esta idea será profundizada y desarrollada en un artículo posterior de Nassif<sup>6</sup> bajo la denominación de una *“pedagogía de síntesis”*, la cual condensaría aquella relectura del pasado en términos de una *“recuperación de la historia”*. En buena medida, esta operación construye, por una parte, un diagnóstico de la disciplina, y por otro, un balance crítico del legado del positivismo y del espiritualismo, contextualizando históricamente sus aportes como también sus limitaciones. Así, la percepción de la debilidad de la pedagogía como pensamiento científico se explicará por un rasgo cultural de nuestros pueblos y de los grandes educadores que caracteriza como de *“urgencia educativa”*, la cual conllevó a que *“la pedagogía latinoamericana -y por cierto argentina- sea eminentemente “activa”, y por tanto no permitió tener “la serenidad necesaria para armar una pedagogía teórica que es privilegio de los pueblos con sedimentada cultura”* (pag. 6).

Pero quizás el movimiento más interesante que realiza Nassif sea la lectura que realiza de las dos corrientes que disputaron *“el predominio de la orientación del trabajo pedagógico: el positivismo y el antipositivismo”*. A la manera de un árbol genealógico de dos ramas posiciona a Mercante, Senet y Ferreyra por un lado, y a Mantovani por la otra, ubicando en el medio a Saúl Taborda y a Alfredo Calcagno, señalando que este último *“ si bien trabaja con el método positivo, y procede del positivismo, no pertenece espiritualmente a él sirviendo de nexo en los últimos años entre dos generaciones de pedagogos”* (pag. 8). Este lugar de *“bisagra”* que Nassif asigna a Calcagno no debe verse solamente como un gesto de reconocimiento hacia su figura sino más profundamente a la causa común que animaba a

---

<sup>6</sup> Nassif, Ricardo (1961) “Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina (Por una pedagogía de síntesis)”, en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 2 (julio-diciembre).

ambos en pos de una pedagogía de “*formación humanista y científica*” tal como señalara en un artículo postumo aparecido en el mismo número inicial de la revista<sup>7</sup>.

Siguiendo con esta relectura del pasado, Nassif señala que entre los años 30 y 50 los estudios pedagógicos empiezan a ser “*injustamente desacreditados*”, hecho que, sin mencionarlo cae en el balance crítico de los pedagogos espiritualistas, los cuales si bien dominaban las grandes teorías filosóficas sobre la educación “*carecían de los instrumentos intelectuales y técnicos para ponerse en contacto con la realidad misma de la educación -escolar o extraescolar-, desentrañar sus secretos y ampliar sus posibilidades*” (pag. 8). De tal forma, y habiendo ajustado cuentas con las tradiciones precedentes, aquella voluntad reconstructiva se erige como un programa teórico que, sin abandonar la visión filosófica, incorpora “*definitivamente*” el método científico y positivo, y a la vez, como fue señalado como una forma de intervención intelectual con pretensiones de legitimidad. Esta pedagogía nos dice “*no puede ser otra que una pedagogía de síntesis -no de compromisos convencionales- entre las ideas y los hechos, entre lo científico y lo político, entre la especulación y la observación*” (pag. 9).

Así, esta reinterpretación reflexiva del pasado condensa un balance crítico de los legados y la construcción de una continuidad histórica como tradición inventada la cual no solo conforma una herencia sino también delinea las tareas y responsabilidades que tiene por delante la generación de pedagogos de la década del sesenta.

“Como generación de transición tiene asignada la importante tarea de abrir el camino para que la generación de pedagogos que se forma elabore definitivamente una pedagogía sintética o comprensiva -en el más amplio sentido del término- por encima de la lucha entre escuelas cerradas y capaz de abarcar en un sistema abierto los múltiples aspectos que la educación brinda al análisis. Tomando los aspectos en su totalidad evitará las unilateralidades; superando las escuelas con visión crítica podrá incluso hacerles justicia y, atendiendo a nuestro pasado más inmediato, recoger lo que de perdurable dejó la brillante generación de positivistas -el retorno a lo concreto, a la investigación y a las experiencias

---

<sup>7</sup> Calcagno, Alfredo (1961) “Por la intensificación de la investigación científica y de la formación humanística en las universidades”, en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 1 (enero-junio).

directas- tanto como lo que definitivamente enseñó el antipositivismo -la integración de los hechos pedagógicos a una teoría amplia y coherente-.” (pag. 9)

Como señalamos en un trabajo anterior, esta autopercepción como generación de transición no deja de ocultar un sentimiento bastante extendido en una parte de la intelectualidad de los sesenta, de pertenecer a un segmento que nace a la vida universitaria arrastrando los dilemas y oposiciones irresueltas de la sociedad argentina.

### **La externalización como “internacionalidad”: debates teórico-filosóficos, educación comparada y reformas educativas de referencia**

Decíamos más arriba que nuestra primera aproximación a la revista *Archivos* había privilegiado una lectura desde las dinámicas del campo y dejado en penumbras las derivas del pensamiento educacional. Por ello es que prácticamente no reparamos en la amplia gama de autores extranjeros, y que a falta de una clave de análisis propia, terminamos caracterizándola erróneamente por “un fuerte eclecticismo”. Hoy mirado nuevamente desde la noción de externalización como “internacionalidad” (visiones del mundo u horizontes de referencia), esa diversidad de contribuciones se nos vuelve un material invaluable para explorar los procesos de difusión, circulación y apropiación a nivel local de ideas y teorías producidas en otras partes del mundo. Más aun reconoce una coherencia conceptual con el movimiento de recuperación de la historia y tradición que está en la base de la idea-programa de una pedagogía de síntesis.

En este sentido, si en las contribuciones locales se destaca la preocupación por recuperar la investigación científica capaz de legitimar una intervención intelectual de los pedagogos, los numerosos trabajos de filosofía de la educación encuentran su sentido en aquella otra preocupación por mantener la formación humanista. En esta tarea, el colectivo de la revista encontrará sus referencias intelectuales en la pedagogía europea que los espiritualistas habían difundido con profusión en las décadas precedentes pero también en Dewey y la pedagogía norteamericana. Aquí lo interesante resulta la selección de artículos operada por la revista que, mirada en su conjunto no solamente recuperan las aristas problemáticas que conlleva la convergencia entre reflexión filosófica e investigación científica sino también

confirmará la percepción de aquel clima de resurgimiento de la pedagogía que proclamaba Nassif.

Quizás los dos primeros números de *Archivos* son aquellos que más reflejan este movimiento de “internacionalidad” de las ideas filosóficas donde se cruzan los artículos de Luigi Volpicelli sobre el carácter humanista de la pedagogía italiana, el de Willian Heard Kilpatrick sobre sus recuerdos personales de Dewey y el de Theodore Brameld sobre el debate americano y su respuesta a los “nuevos conservadores”<sup>8</sup>.

Aunque actualmente para la gran mayoría el nombre de Luigi Volpicelli resulta desconocido, este pedagogo nacido en Siena en 1900 constituyó durante la primera mitad del siglo XX un referente del campo educativo europeo, dirigiendo desde 1955 la prestigiosa revista *Problemi della Pedagogia*. Formado en la cultura humanista, y por tanto crítico del formalismo de la psicología experimental, se abrió a amplios intereses dialogando con esta tradición, y también a mirar con atención las experiencias educativas como las de la Unión Soviética. Estos rasgos son claramente perceptibles en el análisis de los estudios pedagógicos en su país que, como el mismo señala, parte de una “(...) *aparente y fundamental antítesis de la tradición pedagógica italiana: por una parte su gran concepto de educación y su elevada visión del educador, por la otra su escasa o nula consideración de la pedagogía como ciencia de la educación.*” (pag. 34). Volpicelli señala esta aparente contradicción porque en su exploración de la larga historia de las ideas y de la pedagogía italiana encuentra en las figuras del filósofo idealista Giuseppe Lombardo Radice y del positivista Aristides Gabelli un movimiento de convergencia que se revela en que “*si Gabelli partiendo del método llega al hombre, Lombardo Radice, por así decirlo partiendo del hombre se encuentra con él en el terreno del método*” (pag. 36). Con todo, para él la convergencia no disuelve la tensión entre lo que podríamos denominar la racionalidad instrumental que demanda la escolarización y el los valores y fines de la educación, y comprueba en la experiencia soviética que reconociendo sus logros señala cierto olvido por la “*estructura moral y espiritual del maestro*” (pag. 39). Nótese la similitud de la

---

<sup>8</sup> Kilpatrick , Willian Heard (1961) “John Dewey en mis recuerdos personales”, Volpicelli; Luigi (1961) “Carácter humanístico de la pedagogía italiana” y Brameld, Theodore (1961) “Educación para la época que surge”, todos en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 1 (enero-junio).

operación que realiza Nassif de reinterpretación del pasado local con el movimiento de convergencia de Volpicelli.

Por muchas razones que escapan a esta contribución, la figura de John Dewey ejerció una influencia todavía poco explorada en el campo pedagógico local, por ello, no es casual, la inclusión de dos trabajos escritos por sus discípulos Willlian Heard Kilpatrick y Theodore Brameld. Hoy prácticamente olvidado vale señalar que Kilpatrick fue un pedagogo norteamericano nacido en 1871, creador del llamado “método de proyectos” cuya teoría señalaba que “el aprendizaje se produce de mejor manera cuando es consecuencia de experiencias significativas, ya que esto le permite al estudiante ser copartícipe en la planificación, producción y comprensión de una experiencia”. Más que un artículo académico, su trabajo sirve como aproximación a la personalidad de Dewey y al impacto que en él, produjeron sus ideas que como señalamos se proyectaron mundialmente.

Al contrario, la contribución de Theodore Brameld presenta un interés particular por cuanto es una intervención en el marco de la fuerte polémica que, por aquellos años, atravesaba la pedagogía norteamericana. Perteneciente a una generación más joven que Kilpatrick, Brameld nacido en 1904 y profesor de la Universidad de Boston será de aquellos discípulos de Dewey que reconociéndose heredero, avanzará en una formulación propia dentro de la filosofía de la educación denominada “reconstruccionismo social”.

Su artículo lleva por subtítulo “una nueva respuesta para nuevos conservadores” porque constituye una crítica feroz a la banalización y desprestigio hacia la educación progresiva difundida por Dewey. En la cita siguiente resulta significativo el diagnóstico que realiza de la coyuntura norteamericana de aquellos años:

“La educación ha retrocedido desde el lugar alcanzado en los comienzos de la década de 1940 porque la teoría que fundamenta la práctica se ha volcado de manera creciente a lo que puede ser llamado “neo-conservadorismo”. (...) A menudo el “chivo emisario” ha sido algo ambiguamente llamado la “educación progresiva”, un brebaje mágico de ideas perversas, originariamente preparadas por John Dewey, mantenido en su punto de cocción por William H. Kilpatrick, vertido sobre maestros inocentes por pedantes profesionales en las

facultades de educación, y finalmente ingerido por niños cuyas cabezas y espíritus están desde entonces permanentemente corrompidos.” (pag. 57)

Con esta visión caricaturesca de los argumentos de los nuevos conservadores, Brameld apunta contra la creciente instrumentalización y estandarización de la educación norteamericana que bajo la bandera de la educación progresiva, responsabiliza a esta última por los males educativos. Con todo, hacia el final plantea ciertas deudas que -a su juicio- presenta este movimiento iniciado por Dewey, por ello señala la necesidad de recuperar la conciencia de los fines últimos de la educación por encima de los métodos, ideas que constituyen las bases del reconstruccionismo.

Como vemos la traducción de artículos extranjeros *Archivos* fue una constante de su tercera época en cuya tarea se destaca el joven Gustavo Cirigliano que retornaba de realizar su doctorado en Estados Unidos y quién conocía de primera mano los debates filosóficos del campo educativo norteamericano. Prosiguiendo en esta misma línea, el segundo número de la revista aunque con un sesgo más volcado a la tradición europea, incluye trabajos que si por sus títulos no aparecen totalmente vinculados al diálogo de tradiciones, si dan cuenta de un cúmulo de preocupaciones que atraviesa la posguerra europea. Así, “Educación para la responsabilidad” de Eduard Spranger y “El problema de la autoridad” de Robert Dottrens resultan reveladores de estos aspectos.

Más conocido que leído, el filósofo y pedagogo alemán Eduard Spranger nacido en 1882 en los años sesenta era quizás una de las últimas figuras vivas del pensamiento contemporáneo que tuvo como maestros a Wilhem Dilthey y Friedrich Paulsen. Retirado y siendo profesor emérito, su trabajo reflexiona sobre la pregunta de cómo se debe educarse esa disposición para la responsabilidad. Pese a su grado de abstracción que lo llevará a explorar analíticamente distintos conceptos y situaciones, en el fondo su preocupación es la débil democracia alemana surgida luego de la caída del nazismo. Por ello señala que *“es un error si se piensa que tales sujeciones están reñidas con el espíritu democrático”*, muy por el contrario apunta que *“la democracia es aquella forma de estado que más está comprometida en la formación de una voluntad de integralidad y comunidad. Debe estar permanentemente en uno. No podrá sobrevivir aquel estado en el cual los ciudadanos no*

*han desarrollado como virtud política la conciencia de la responsabilidad por el conjunto.”* (pag. 16).

Ciertamente, los años de la posguerra también estuvieron atravesado por profundas transformaciones en el orden económico (crecimiento), político-social (emergencia del Estado de Bienestar) y cultural que no solo en Europa sino también en nuestra región, marcaría un desafío para la educación. En esta problemática se inscribe el trabajo del pedagogo y psicólogo educacional Robert Dottrens nacido en Ginebra en 1893, quién fuera co-fundador del mítico Instituto de Ciencias de la Educación junto con Claparède y Bovet, y que luego bajo la dirección de Jean Piaget adoptaría el nombre de Instituto Jean-Jaques Rousseau. Como parte de esta generación fundadora del campo de estudios pedagógicos, si bien se dedicó al psicología experimental, siempre mantuvo una preocupación por la reflexión pedagógica tal como su contribución lo expresa sobre el problema de la autoridad y su relación con la educación. Al respecto su argumento es por demás contundente y la cita siguiente lo resume:

“Hubo un tiempo en que los adultos han podido imponer normas, violencias y obtener obediencia, hasta el punto de que pudieran aparecer a los niños como seres superiores y perfectos. Eran obedecidos por respeto y temor, no por afecto o adhesión. Este tiempo ha concluido pues un hecho universal caracteriza nuestra época. El mismo supera en mucho nuestro cuadro escolar al cual está en tren de romper: el movimiento general de emancipación que impulsa a todos los seres humanos, a liberarse de las restricciones y limitaciones, la reacción contra la tutela familiar y la autoridad del maestro son su aspectos educativos.” (pags. 84-85)

Son evidentes los ecos de este trabajo, el aquel otro publicado diez años después por Guillermo Savlof en la *Revista de la Universidad* (UNLP) que sugestivamente se titulaba “Las actividades juveniles y la educación” donde tematizan los inicios de la radicalización política de los estudiantes universitarios.

Aunque no nos detendremos en profundidad a analizar el resto de los artículos referidos a debates filosóficos vale comentar brevemente las contribuciones de Raymond Buyse y



Hobert W. Burns, quiénes coinciden en su crítica al experimentalismo y la revalorización de la reflexión filosófica<sup>9</sup>, los cuales como apuntamos antes se encuadran en este debate mundial que atravesaba el campo. En el caso Buyse pedagogo y psicólogo experimental nacido 1889 en Bélgica y colaborador de Ovide Decroly, su contribución resulta aún más relevante porque supone asumir los límites de su propia tradición, tal como también hará Burns filósofo y pedagogo norteamericano que con una destacada carrera en la UNESCO, realizaría numerosas visitas por latinoamérica.

Cerrando el número 2 de *Archivos* encontramos por último un trabajo de un intelectual clave en la historia política y universitaria de Brasil como es Anisio Spinola Teixeira y otra contribución de uno de los pedagogos más influyentes del campo educativo español durante el franquismo como es el de Víctor García Hoz. En buena medida, ambas biografías resulta una contraposición de modelos de intelectual ya que, si Teixeira fue un difusor de las ideas del movimiento de la Escola Nova y firmante destacado del llamado *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* que expresó la lucha por una enseñanza pública, gratuita, laica y obligatoria en la década de 1930, la figura de García Hoz y su corriente teórica llamada educación personalizada se encuentra ligada al pensamiento pedagógico más conservador en sintonía con peso creciente de la Iglesia durante el régimen franquista.

Ciertamente, la externalización como “internacionalidad” no solo permite apreciar los procesos de difusión y apropiación de “visiones del mundo” como la filosofía de la educación sino también lo que Schriewer denomina “horizontes de referencia” que aluden a las formas de recepción de la experiencia internacional o de modelos de sistemas educativos que operan como legitimadores de toda reflexión reformadora en educación. Desde esta perspectiva, nuevamente la revista *Archivos* nos revela otro cosado obviado en nuestros análisis anteriores como es la temprana recepción de los debates contemporáneos del campo de la educación comparada que, por aquellos años, también comenzaba un movimiento de renovación a instancia de autores que Andreas Kazamias (2012) caracteriza

---

<sup>9</sup> Buyse, Raymond (1961) “Límites de la experimentación en pedagogía” y Burns, Hobert W. (1961) La dimensión filosófica en la investigación pedagógica empírica”, ambos en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 2.

como la tradición filosófico-culturalistas que –paradojas de la historia- en nuestros días vuelven a leerse.

Este tipo de reflexión está presente desde el primer número a partir del artículo Joseph Majault<sup>10</sup> por entonces Sub-director de Instituto Pedagógico Nacional de Francia, quién plantea la necesidad de crear los llamados “centros nacionales de documentación pedagógica” como parte de una pedagogía comparada. Lo interesante del trabajo es que recupera el texto liminar de Marc Antoine Jullien de Paris fundador de la educación comparada que marca la larga tradición de esta disciplina que, como lo muestran estudios recientes, nace ligado a una programa de construcción de una “ciencia de la educación comparada” (Kaloyiannaki y Kazamias, 2012). Majaultl encuentra una continuidad entre estos primeros intentos con la tarea de la UNESCO de recopilar información y documentos sobre los sistemas educativos.

Más importante aún, en sus argumentos a favor de los centros encontramos claramente la construcción de esta mirada internacional que parte de asumir que las reformas educativas no pueden pensarse al margen de las experiencias del extranjero, ni tampoco por fuera del clima de competencia entre sistemas (rasgo de la guerra fría) aunque también puede ser inicio de formas de cooperación. La cita siguiente resulta ilustrativa al respecto:

“Los problemas de antaño se planteaban en el ámbito estrictamente delimitados, han llegado a ser los mismos para todos, en todas partes del globo. Y muy especialmente en materia de educación: **apenas hoy puedo concebirse una reforma escolar en un país determinado sin que se tome en consideración reformas ya introducidas o en estudio en otros países.** La pedagogía comparada, en el sentido estricto de la expresión – estudios dedicados a la comparación de teorías y prácticas pedagógicas en otros países- ha dejado de ser un campo reservado a unos pocos especialistas para convertirse en una necesidad fundamental.” (...) Se impone, en efecto, una conclusión: si la confrontación conduce a veces a la emulación, esta emulación, en materia pedagógica, es positiva y provoca un rejuvenecimiento y un impulso renovador. (...) La misma observación es válida en escala

---

<sup>10</sup> Majault, Joseph (1961) “Los centros nacionales de documentación pedagógica en la pedagogía comparada”, en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 1 (enero-junio).

mundial: **cuando las barreras desaparecen y los intercambios se multiplican, señal de que se prepara una transformación, y que en la competencia emuladora, empieza a dibujarse la cooperación.** (las negritas son mías) (pag. 76)

En una línea de análisis solidaria con Majautl, el trabajo del especialista español Pedro Rosselló “La formación de expertos en educación”<sup>11</sup> da cuenta de manera trasparente del clima de optimismo de los años sesenta que no está dissociada de cierto voluntarismo ingenuo que rodea la operación de comparar y transferir experiencias. Pedro Rosselló es una figura clave para entender el rol de la Oficina Internacional de la UNESCO ya que se vinculó en sus primeros años y tuvo una destacada labor hasta su muerte en 1970. Desde esta posición institucional visualiza el papel casi misional que le caben a los expertos en educación que lo lleva a afirmar que *“solo la fe en la trascendencia de la obra que se le confía dará al estadista en educación la fuerza necesaria para salir victorioso de las dificultades ingentes con que tropesará en su camino”*(pag. 45)

Los argumentos de Rosselló y de Majautl que postulan un modelo de comparación a-teórica y a-histórica lejos de expresar una posición dominante en el campo de la educación comparada, serán cuestionados por Nicolás Hans y Isaac León Kandel, dos figuras que por los años sesenta ya acreditaban un amplio prestigio internacional. Nuevamente resulta notable el grado de actualización de la revista al publicar las contribuciones de estos intelectuales europeos que en los últimos años con el giro teórico también vuelven a leerse<sup>12</sup>.

Issac Kandel fue un intelectual judío que emigró a los Estados Unidos en las primeras décadas del siglo XX, formado en la cultura liberal humanista centro-europea, la cual le permitió construir una mirada comparada más compleja que se manifiesta en el peso de la especificidades nacionales, por un lado, y el reconocimiento de la historia como vía de acceso a su comprensión tal como señala en las dos citas siguientes:

---

<sup>11</sup> Rosselló, Pedro (1961) “La formación de expertos en educación” en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 1 (enero-junio).

<sup>12</sup> Hans, Nicolás (1967) “Contribución histórica de la educación comparada”, y Kandel, Isaac León (1967) “La metodología de la educación comparada”, ambos en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 5-6 (octubre).

“El estudio de la educación comparada es un estudio interdisciplinario y como la historia de la educación puede en resumen, adquirir mayor énfasis en los estudios subsidiarios que en la educación en sí. En cuanto a lo concerniente a la metodología, la educación comparada puede ser considerada una continuación del estudio de la historia de la educación en el presente.” (pag. 78)

“Ha sido admitido durante mucho tiempo que un sistema de educación no puede ser transferido de una nación a otra, pues las diferencias culturales entre dos naciones son demasiado grandes. Ello ha sido ampliamente probado por los inútiles esfuerzos para transportar el sistema de un país soberano a sus dependientes. El anverso de este principio es que cada nación tengo o deba tener el sistema educacional que desee y encuentre más adecuado para sí.” (pag. 81)

Nicolás Hans como Kandel fue un intelectual judío centro-europeo que emigró a Inglaterra formado con Issac Kandel y Michael Sadler otro académico reconocido de la educación comparada. Su artículo constituye una buena muestra de los teóricos cultural humanistas de la educación comparada cuando fundamenta que *“el aporte histórico trata de investigar las causas pasadas de las variaciones de individuos y grupos entre las comunidades religiosas o nacionales”*. Así, las diferencias de *“las aspiraciones nacionales o del llamado carácter nacional se hacen profundas en el pasado y algunas veces inconscientemente determinan el presente”*, por ello solo la investigación histórica puede explorar esa profundidad de la vida cultural de las naciones y hacer a *“la educación comparada realmente educativa.”* (pag. 71)

Como fue señalado, la externalización como “internacionalidad” nos permitió analizar los procesos de difusión y apropiación de “visiones del mundo” a través los debates filosóficos y también de los “horizontes de referencia” donde exploramos la recepción de las discusiones teóricas del campo de la educación comparada. Dentro de esta última línea de indagación también es posible distinguir aquellos movimiento de apropiación selectiva de la “experiencia internacional” o “modelos de sistema educativo” ya no solamente en términos de concepciones sino el mismo acto de selección de ciertas reformas educativas (“ejemplos del extranjero”) opera como legitimador de un rasgo propio del pensamiento

educacional que bien apunta Schriewer, de ser una reflexión reformadora. En ese sentido, distintos artículos de la revista nos revelan no solo qué países y sus reformas educativas aparecían en el horizonte intelectual como referencias, o por lo menos, como dignas de seguir en su evolución por el colectivo de la carrera. Aquí también lejos de expresar una vocación cosmopolista, la mirada sobre algunas experiencias de reforma está fuertemente vinculada al otro gran núcleo problemático que atravesará los debates del campo pedagógico local como fue la reforma educativa, la cual si bien será objeto de discusión en los años previos al golpe de 1966, será recién con Onganía que se concretará.

Esta problemática estará presente en los últimos tres números de *Archivo,s* y en particular en el volumen doble editado en 1967, ahora bajo la dirección de José María Lunazzi, quién claramente se posicionará a favor de la escuela intermedia propuesta por la reforma educativa del Ministro Astigueta<sup>13</sup>. Pero más allá de este posicionamiento, la revista editará tres artículos sobre experiencias de reforma que pueden dan cuenta, por una parte, del interés que suscitaban las llamadas “reformas comprensivas” que en numeroso países europeos se desarrollaran durante los sesenta (Fernández Enguita y Levin, 1989), y por otra, el interés por la experiencias de la URSS y Estados Unidos, muy propio de los años de la guerra fría y la competencia internacional que libraban ambas potencias.

Así, el artículo de Edmée Hatinguais especialista francesa del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Francia publicado en número 3 de la revista, analiza la reforma de la enseñanza en Francia que se inicia con un decreto de 1959 y su aplicación en el bienio 1960-61, la cual se caracteriza por extensión de la obligatoriedad hasta los 14 años, modificando la anterior estructura fuertemente selectiva y reorientando la Enseñanza Secundaria (Colegios y Liceos) hacia una mayor diversificación<sup>14</sup>. Por su parte, el artículo de M. Prokafiev Ministro Adjunto de Enseñanza Superior y Enseñanza Secundaria Especializada de la URSS que aparecerá editado en el siguiente número, caracteriza con

---

<sup>13</sup> Lunazzi, José María (1967) “De la ‘Escuela Intermedia’, a una Pedagogía de vasos comunicantes”, en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 5-6 (octubre).

<sup>14</sup> Hatinguais, Edmée (1962) “La reforma de la enseñanza en Francia”, en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 3.

mucho detalle la experiencia soviética de la enseñanza media especializada<sup>15</sup>. Si bien ambos trabajos son básicamente descriptivos en la tónica de los materiales de difusión de la UNESCO de donde fueron levantados, está claro que la tendencia hacia una mayor diferenciación del nivel medio aparecía como una posición dominante a nivel internacional y regional tal como parecen confirmarlo algunas investigaciones en curso (Aberbuj, 2014).

Pero quizás sea el trabajo del especialista brasileño Joao Roberto Moreira quién mejor pone de manifiesto la fuerte influencia que ejercían las experiencias de reforma soviéticas y norteamericanas, que se volvían referencias obligadas. El artículo está precedido por una nota necrológica escrita por Norberto Fernández Lamara donde además de reconocer su deuda como maestro de estudios, realiza una amplia revisión de su trayectoria profesional ocupando diferentes responsabilidades como Jefe de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina, Coordinador del Proyecto Principal de Educación y Director de la escuela de Planeamiento, Organización y Administración de la Educación de la misma institución, entre muchos otros. Si bien el trabajo lleva por título “La enseñanza secundaria y el problema de los recursos humanos”<sup>16</sup>, no nos interesa focalizar en el rasgo claramente desarrollista sino en cómo sitúa la discusión del nivel secundario, en la cual defenderá la postura de prolongar una formación general no tendiente a la especialización. En rigor, la pregunta fundamental que recorre este debate es cómo compatibilizar la “educación para la vida y el trabajo”, o mejor dicho, cómo, cuando y de qué manera debe realizarse la necesaria diferenciación del nivel. Aquí la argumentación se apoyará en que, pese a la fuerte oposición en cuanto regímenes políticos, hay una similitud en las experiencias soviéticas y norteamericanas donde a diferencia de los países europeos, las dos potencias no desarrollaron una escuela profesional como sub-sistema orientado al trabajo tal como señala en la cita siguiente:

“No obstante, en los Estados Unidos y en la Rusia Soviética, la escuela profesional de nivel secundario no surgió. Los dos países, cuando tuvieron que abrir la escuela secundaria a las

---

<sup>15</sup> Prokafiev, M. (1962) “Las perspectivas de desarrollo de la enseñanza superior y la enseñanza media especializada en la Unión Soviética”, en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 4.

<sup>16</sup> Moreira, Roberto (1967) “La enseñanza secundaria y el problema de los Recursos Humanos”, en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Tercera Epoca Nro. 5-6 (octubre). (Nota póstuma por el profesor Norberto Fernández Lamarra)

clases populares no sintieron o no tuvieron el problema de los países europeos, aunque por razones diferentes. Los Estados Unidos durante cien años afirmaron y trataron de realizar una sociedad que garantizara igualdad de oportunidades para todos, de modo que cuando tuvieron que extender la escuela secundaria a un número mas grande de jóvenes, la sociedad norteamericana estaba lista para esto. La Rusia Soviética buscó crear una sociedad sin clases. Además ninguna de las dos grandes naciones del mundo contemporáneo tuvo necesidad de preparar, en la escuela, la mano de obra semiespecializada a nivel secundario.” (pag. 49)

Así, la modalidad seguida fue en el caso de Estados Unidos la orientación vocacional o profesional se dio a través de la variación planes y programas en “core curriculum” y “curriculum alternatives”, mientras que en la Unión Soviética se impuso la enseñanza politécnica a nivel del secundario. Como vemos la experiencia internacional lejos de mostrar un consenso unívoco revelaba el profundo debate sobre el sentido y orientación de las reformas del cual no fue ajena el colectivo de la revista.

### **A modo de conclusión**

Ciertamente, esta nueva mirada a la revista *Archivos* todavía resulta parcial e incompleta por cuanto resta profundizar y analizar en otro vasto corpus de trabajos que en esta oportunidad quedaron fuera de nuestro alcance. Al respecto vale mencionarlos no solo por los tópicos que proponen sino sobre todo por el prestigio de sus autores tales como el eminente psicólogo experimental norteamericano Burrhus Frederic Skinner con su artículo sobre las máquinas de enseñar, del pedagogo francés Roger Cousinet animador y difusor de la Escuela Nueva, de Gastón Mialaret por entonces ya una figura consagrada en el campo educativo internacional por sus trabajos con Maurice Debesse recuperando la noción de ciencias de la educación, del brasilero Manuel B. Lourenço Filho fundador y difusor de la administración educacional en la región, de Jack Gibb pedagogo norteamericano creador de la dinámica de grupos y la acción por participación, o del médico español exiliado por la guerra civil Juan Cuatrecasas que junto al neurólogo alemán Christofredo Jakob avanzarían en estudios filogenéticos y ontogenéticos del cerebro del hombre que hoy ubicaríamos en el campo de las neurociencias. Entre las deudas que también suma nuestra contribución es la falta de análisis de las reseñas bibliográficas incluidas al final de cada número que nos

brindarían nuevos elementos para profundizar los circuitos de difusión y recepción de autores y corrientes teóricas.

Recuperando una mirada retrospectiva sobre la revista, podemos decir que, aún hoy nos sorprende por el grado de actualización que revelan los debates y temáticas que dan cuenta de los fuertes lazos de Nassif y el colectivo de *Archivos* con los circuitos de difusión y circulación del conocimiento educacional mundial que, comparado con nuestras actuales revistas nacionales “indexadas” resultan por demás provincianas o a lo sumo de alcance regional. La otra reflexión que nos deja esta indagación es la notable amplitud y pluralidad de pensamiento respecto de corrientes teóricas y posicionamientos político-intelectuales, mérito que indablemente le cabe a Ricardo Nassif que en su idea-programa de una pedagogía de síntesis, asumió que la dispersión y oposiciones del campo no pueden ni deben ser obstáculo para su institucionalización y legitimación.

Por último, y más allá del valor de estos análisis y reflexiones sobre la revista, nos parece que el concepto de externalización (y más ampliamente del marco conceptual) desarrollado Jurguen Schriewer para estudio del conocimiento educacional, abre una línea de indagación nueva que enriquece nuestros debates historiográficos pero sobre todo posibilita re-inscribir las derivas del pensamiento pedagógico local en el contexto más amplio del conocimiento educacional a nivel mundial y regional. Esta perspectiva aunque inexplorada en América Latina constituye un camino que actualmente transitan el campo de la historia de la educación como disciplina académica en Europa y Estados Unidos. Esperemos que los procesos de externalización como internacionalidad en nuestro país fructifiquen para avanzar en un diálogo global que nos permita comprender mejor nuestro pasado, y porque no, también nuestro futuro.

## **Bibliografía**

Aberbuj, Claudia (2014) **El proceso de externalización hacia el mundo en los proyectos de reformas educativas de Chile (1965) y de Argentina (1968)**. Trabajo Final de Seminario de Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP. Sin publicar.



- Fernández Enguita, Mariano y Levin, Henry (1989) "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas" en **Revista de Educación** N° 289, Madrid.
- Kazamias, Andreas (2012) "Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas hitórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada", em **Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas**. Vol. 1, Brasilia.
- Meyer, John y Ramirez, Francisco (2010) **La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos**. Edit. Octaedro, Barcelona.
- Luhmann, Niklas y Schorr, Karl Eberhard (1993) **El sistema educativo (problemas de reflexión)**. Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana. México.
- Kaloyiannaki, Pella y Kazamias, Andreas (2012) "Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista- meliorista", em **Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas**. Vol. 1, Brasilia.
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (comp.) (1996) **La Universidad europea y americana desde 1800**. Edit. Pomares-Corredor, Madrid.
- Schriewer, Jurgen (1993) "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos", en Schriewer, J. y Pedró, F. (editores) **Manual de Educación Comparada**. Vol. II Teorías, Investigaciones, Perspectivas. PPU, Barcelona.
- Schriewer, Jurgen (2001) **Formas de Externalização no Conhecimento Educacional**. Cardernos PRESTIGE 5, EDUCA, Lisboa.
- Southwell, Myriam (2003) **Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historia y fundaciones**. EDULP. La Plata.
- Suasnábar; Claudio (2004) **Universidad e Intelectuales. Educación y política en Argentina (1955-1976)**. Edit. Manantial, Buenos Aires.
- Suasnábar, Claudio (2013) "La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales", en **Revista Mexicana de Investigación Educativa** Nro. 59 (oct-dic) volumen XVIII.