

RESEÑA

Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones, de Myriam Southwell

Por Marcelo Vazelle

Universidad Nacional de La Plata

Este libro de Myriam Southwell constituye un valioso aporte para la comprensión de la génesis de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata fundada en 1914, génesis que constituyó un desafío para una época en la cual el objeto de estudio del campo pedagógico estaba aún en proceso de construcción.

A noventa años de su fundación y en el marco de la reaparición de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, resulta necesario, pertinente y significativo dar cuenta de este libro, fruto de una pedagoga formada en esta facultad¹. Uno de los valores de esta investigación, según sostiene Adriana Puiggrós, reside en la calidad de la reconstrucción de la arqueología del educador, para empezar a entender el lugar ocupado por la educación en el ámbito académico.

El trabajo que es objeto de esta revisión es el resultado de la tesis de maestría de la autora, desarrollada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina) y dirigida por Adriana Puiggrós.

En el primer capítulo se parte de establecer algunos *puntos nodales* –así definidos por la autora– localizados en períodos específicos y referidos a problemas centrales de cada momento histórico.

De este modo, e incluyendo un análisis de la historia, la hipótesis que recorre todo el trabajo es que existe una matriz fundacional de la formación pedagógica que se despliega a lo largo de todo su desarrollo. Un componente fundamental de esa matriz que

¹ La doctora Myriam Southwell se graduó como profesora y licenciada en Ciencias de la Educación en esta Unidad Académica. Es magíster por FLACSO desde 1997 y recientemente doctora por la Universidad de Essex, Inglaterra, desde 2002, con la tesis *Educational Discourse in Post-dictatorial Argentina (1983-1999)*. Desde 1994 se ha desempeñado como docente en diferentes cátedras de la Universidad Nacional de La Plata, en la que hoy revista como profesora adjunta de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina de la carrera de Ciencias de la Educación. Ha participado de la coordinación y dirección de Programas de Gestión en Ciencia y Tecnología y ha sido consultora y evaluadora de diferentes proyectos y revistas de notable reconocimiento nacional e internacional. La dirección de tesis de maestrías y la conformación de jurados y de comités evaluadores en FLACSO y en la Universidad ORT (Uruguay) completan algunos rasgos de su perfil académico.

perdura después de ocho décadas es una concepción de la cientificidad de la pedagogía basada en una psicología de corte experimental que estaría vinculada al positivismo europeo, en el período fundacional, y al conductismo norteamericano, al promediar el siglo XX. Con el fin de desentrañar los imaginarios construidos a lo largo de estas décadas, la autora recurre a una serie de categorías conceptuales que resultan productivas. Mediante el concepto de *dispositivo*, en el sentido de Foucault (1977: 186), rescata su carácter de “articulador del juego entre saber y poder”. Así, esta categoría contribuye a comprender cómo intervienen los discursos pedagógicos en la constitución y legitimación del saber.

Una segunda categoría, vinculada a la primera, es el concepto de “campo”, tal como lo define Bourdieu (1976), en tanto espacio en el cual se estructuran y legitiman los discursos y se “posicionan los sujetos” como agentes activos y portadores de intereses. El reconocimiento del campo permite comprender el entramado en el cual distribuye el poder.

Asimismo, se avanza conceptualmente al incluir el concepto de *discurso* en su dimensión político-pedagógica –no estrictamente lingüística–, dado que, en palabras de la autora, este “se constituye como un significado-significador central (Buenfil Burgos,1994)”. Los discursos actúan así como configuradores simbólicos, necesarios para entender aquellas concepciones pedagógicas hegemónicas que, en diferentes etapas, intervinieron en el plano académico.

Explorar cómo fueron conformándose las Ciencias de la Educación a fines de la década de 1960 en la UNLP, sobre la base de la tendencia estructural-funcionalista, contribuye a identificar elementos positivistas, de corte empírico “ligada a corpus psicológicos de base experimental para fundamentar su pretensión de cientificidad” (p. 25). Si bien se encontrará que la conformación de las Ciencias de la Educación es resultante de una *hibridación curricular*, se deberá tener presente que existe un eje articulador que atraviesa los discursos hegemónicos, vinculado a la cientificidad entendida en el plano experiencial. Como afirma la autora,

metodológicamente, se trata de reconstruir la historicidad de los discursos pedagógicos involucrados, entendidos como terreno de lucha en la disputa por establecer qué es lo legítimo dentro del campo de la pedagogía.

El concepto de *poder*, entendido en clave foucaultiana,² atraviesa el análisis; dado que a partir de él se puede comprender cómo se legitiman discursos y cómo estos se cristalizan a través del tiempo, y pasan a ser percibidos como necesarios y naturales. Desde un enfoque arqueológico y genealógico,³ la autora busca dar cuenta de aquellas prácticas discursivo-educativas que actuaron como dispositivos de poder y determinación del campo del saber y del conocimiento. Se identifican así dos etapas: la que precedió a los “años sesenta”, y la que –como punto de inflexión– se constituyó desde los años setenta en adelante.

Los tiempos fundacionales. La impronta de la psicología experimental positivista

Hablar de la etapa fundacional de la carrera de Ciencias de la Educación implica reconocer su inscripción en la etapa también fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905), cuyo marco político y social respondió a un estado de tensión entre prácticas conservadoras y renovados intereses de reforma.⁴

Si bien la reforma social ingresó en el ámbito académico, sectores de la intelectualidad resistieron aferrándose a concepciones positivistas. Así, ciertos sectores laicistas intransigentes se constituyeron en hegemónicos por un período, tomando a la Universidad como un espacio propio en articulación con el Estado nacional. La Reforma de 1918 dará inicio a un primer punto de ruptura.

“La concepción de una sociedad en términos de organismo vivo” en el cual lo patológico y disfuncional debe ser extirpado conformó el pensamiento y el discurso de los sectores académicos dominantes a fines del siglo XIX y principios del XX, sostiene Southwell. Toda disfunción podía evitarse a partir de la instalación de una pedagogía correctiva, de claro sesgo positivista y darwiniano. De esta manera, la educación tenía su correlato en la medicina y es por ello que se crearon dispositivos de control y poder. El concepto de *higienismo*, a modo de ejemplo, dio claras cuentas del sentido en el cual operaron estos dispositivos.

² El filósofo define al poder como “algo que circula, [...] como algo que solo funciona en cadena. Nunca se localiza aquí o allá [...] el poder funciona. El poder se ejerce en red y, en ella, los individuos no solo circulan, sino que están siempre en situación de sufrirlo y también de ejercerlo” (p. 38) en *Defender la sociedad*, Buenos Aires, FCE, 2000.

³ Foucault denomina “arqueología” al “método propio del análisis de las discursividades locales” y “genealogía” a “la táctica que, a partir de esas discursividades locales [...] pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (op. cit.: 24).

⁴ Si bien la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación se produjo formalmente en el año 1914, ya desde 1906, con la creación de la “Sección Pedagógica”, se explicitó como fundamental la necesidad de formar y perfeccionar a los futuros docentes en la enseñanza.

La psicología pasó a constituir el fundamento de toda acción pedagógica. Es por ello que se instrumentó una nueva forma de ejercicio del poder, aquello que Álvarez Uría y Varela (1997) denominan “psicopoder”. En este marco surge, en 1914, la carrera de Ciencias de la Educación.

En términos institucionales, sin embargo, podemos ubicar la génesis en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, creada en 1906. Su objetivo era la formación de los futuros profesores de enseñanza secundaria,

la preparación técnica de los profesores y el perfeccionamiento de la instrucción universitaria de los demás institutos mediante el complemento de las humanidades.⁵

Recién en 1909 surgen otras secciones, como las de historia y filosofía, entre otras. Desde aquí, otras disciplinas como la Historia, la Filosofía y las Letras comenzaron a tomar cuerpo y legitimación en el ámbito académico. Poco se formaba en esta etapa para la investigación; la enseñanza era por ello la orientación y el desempeño de los futuros egresados.

El pensamiento positivista incidió desde el comienzo sobre la carrera de Ciencias de la Educación, otorgándole el mandato de “contribuir a un nuevo orden”, que venía a restituir un estado de situación social, difuso y heterogéneo. Figuras como Joaquín V. González o Víctor Mercante marcaron una huella en esta etapa. El primero se alejó del pensamiento biologicista de su época, tratando de entender la complejidad social de su tiempo con un sentido orientado a la integración social y educativa de los sectores tradicionalmente excluidos. El segundo, mientras tanto, trató de interpretar la pedagogía con un enfoque psicológico-experimental. Desde su postura, la experimentación contribuía a comprender las disfunciones del sistema; la normalización se constituyó en la base esencial de Mercante y por su influencia en los intelectuales de la época.

Fue desde la Sección Pedagógica que se construyó un laboratorio de psicología experimental, no solo para dar respuesta a interpretaciones e hipótesis sino también para construir un espacio de conocimiento e intercambio de experiencias con otros investigadores de orden internacional.

Por lo tanto, en este contexto, la pedagogía –más allá de los esfuerzos de algunas individualidades– debió ponerse al servicio de un nuevo orden en el que el poder y el

⁵ Gutiérrez Talía y otros (1998) “Los estudios históricos en la Universidad Nacional de La Plata. 1905-1990”. La Plata, Editorial de la UNLP (p. 35).

control actuaron como mecanismos de legitimación social y académica. En este marco de estrecho rigor, acorde a los imperativos de la época, la carrera de Ciencias de la Educación tuvo que constituir su objeto de estudio y su lógica del saber.

La relación entre producción del conocimiento y docencia quedó, así, escindida. Todo saber pedagógico se construía alrededor del laboratorio. Más allá del clima de Reforma iniciado en 1918 y continuado años después, Víctor Mercante impuso un modelo de pensamiento sustentado en una mirada taxonómica y psicologista de la realidad escolar. La revista *Archivos* dio claras muestras de este tipo de mirada.

Junto a la psicología, la antropometría generó también duros mecanismos de selección y homogeneización cultural. El campo de la didáctica se convirtió en un espacio de mera reproducción de la ideología académica de ese momento. Sin embargo, por medio de la experimentación, los dispositivos de poder desde el ámbito académico y estatal, actuaron para poner en claro que todos los sujetos no eran iguales, que se los podía clasificar en función de su herencia y de dones naturales.

Se destaca en esta etapa la figura de Rodolfo Senet, quien, en la misma línea de interpretación de la pedagogía como disciplina orientada a la observación y experimentación, trató de obtener métodos que contribuyeran al control de la psiquis del niño para intervenir en la sociedad. De esta manera, la misión de la escuela (esto, según sostiene y fundamenta Southwell mediante citas, se observa en la revista *Archivos* de la época), continuó siendo la de contribuir a evitar todo aquello peligrosamente contaminante. Fue así como, con el objetivo de sostener el equilibrio social, los mecanismos de segregación se tornaron marcadamente agresivos. Observamos aquí –y la autora lo hace explícito a lo largo de su trabajo– cómo la revista *Archivos de Educación* actuó como un dispositivo de reproducción del pensamiento intelectual pero también de resistencia. En ella, los pedagogos de la época expresaban sus ideas, e incorporaban las de pensadores internacionales. De este modo la revista se constituyó en una valiosa fuente para el desarrollo de su trabajo.

De lo expuesto en el tercer capítulo, Southwell concluye que, en esta etapa, el niño pasó a ser considerado sujeto y objeto de posicionamientos psicologistas correctivos, lo que provocó fuerte impacto en la pedagogía. Si bien el niño derivó en centro de “las variables de control” del proceso educativo, la pedagogía estuvo lejos de constituirse en ciencia.

A partir de 1920, la enseñanza pedagógica fue sustituida por la humanística. Así, la enseñanza y la investigación dejaron de ser excluyentes para pasar a ser

complementarias. El pensamiento filosófico argentino intentó, a partir de allí, retomar aquellos temas que el positivismo había relegado; una nueva generación de pedagogos antipositivistas marcaron una tendencia de innovación y creatividad que se sostuvo por varias décadas.

Una segunda fundación: el neopositivismo de los años cincuenta y sesenta

La última etapa de la década de 1960 y los comienzos de la de 1970 constituyen, para la autora, una segunda etapa fundacional. Es en este período cuando la carrera de Ciencias de la Educación (y – podemos agregar– también otras carreras de la UNLP), recupera el pensamiento positivista de carácter psicológico experimental, esta vez arraigado en la psicología conductista y la pedagogía tecnicista. La matriz psicologista se instaure así en discurso y praxis de todo el siglo. En este período, sin embargo, el paradigma psicológico dominante es reemplazado. Así, la psicología instrumental norteamericana suplantó a la psicología clásica francesa.

En 1961, con la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación a cargo del profesor Ricardo Nassif, se reinstala en forma explícita la búsqueda de la cientificidad. Como consecuencia de ello, se procura borrar del ámbito universitario las interpretaciones espiritualistas propias de la etapa peronista. Conceptos como cuantificación o estandarización inundaron las prácticas docentes y el ámbito universitario. La psicología perdió su carácter de ciencia madre de la didáctica, para constituirse ahora en herramienta para la intervención clínica. Hacia los años setenta, esta tendencia devino en interpretaciones tecnicistas de base psicologista.

Si bien una de las consecuencias fue la masivización de la escolaridad (proceso que también se estaba dando en otros países de América latina), las posibilidades de ingreso al sistema se restringieron dada la heterogeneidad de la población. Se buscó, además, segmentar el sistema a partir de variables como inteligencia y rendimiento. Esta tendencia acabó de cristalizarse bajo la influencia del desarrollismo y la teoría del capital humano.

Una vez más, la revista *Archivos de Educación* fue sensible a estos cambios, pero también fue arena de fuertes tensiones ideológicas y políticas.

El capítulo IV, “Una mirada más reciente. El campo pedagógico platense en 1970 y 1980”, nos introduce en la lógica histórica y académica de la década de 1970. Queda en evidencia, a partir del análisis, cómo la política atravesó el ámbito académico.

El campo pedagógico y su discurso entraron en proceso de revisión y reelaboración. El discurso populista se tornó hegemónico. En el nuevo contexto de pensamiento crítico, las Ciencias de la Educación fueron cuestionadas por su falta de cientificidad. Esto hizo necesaria una reforma en el plan de estudios de la carrera. Sin embargo, fue la corriente espiritualista la que se impuso. Su discurso proponía contribuir con la liberación del pensamiento a partir de una profunda conciencia crítica. Sin embargo, en la práctica, los argumentos de esta corriente resultaron poco rigurosos, dado que su procedencia conservadora no respondía a los imperativos ideológicos del momento. La denuncia del campo sociológico a la educación como agente de reproducción atravesó también el saber pedagógico.

Se pudo así empezar a pensar en la educación desde un “imaginario pedagógico”, al que el peronismo de izquierda otorgó valor, pues permitía concebir a los actores sociales de la época en un sentido dinámico como agentes de transformación social. Pero la presencia de discursos aún no definidos en el interior de esta etapa política desembocó en una experiencia marcada por la frustración ante la intervención militar en 1976.

En esta etapa, el conductismo siguió vigente, se afianzó y perduró. Se retornó entonces a tradiciones nunca perimidas, como el conductismo propio de la tradición fundacional, de la mano de un pensamiento elitista y represivo. El imaginario construido en el corto período democrático, que interpretó a la escuela como un espacio de movilidad y denuncia social, fue reemplazado por un sistema cerrado, que privilegió la segmentación y el asistencialismo. De esta manera, podemos agregar, un nuevo conservadurismo irrumpió en los discursos, marcando las diferencias de clases por medio de rígidos mecanismos de segmentación escolar.

En 1984, con el retorno a la democracia, se instalan espacios de debate y búsqueda por reconstruir ese sujeto social que el imaginario de los años setenta intentó consolidar. No obstante, el contexto ya no era el mismo, la fragmentación y la pobreza interpelaban y obligaban a mirar esta realidad en otro sentido. El Congreso Pedagógico Nacional intentó dar cuenta de este cambio.

En el campo académico no fue fácil encauzar consensos que recuperaran el sentido democrático del currículo. En la carrera de Ciencias de la Educación se instaló la necesidad y urgencia de un cambio en el plan de estudios. Para un grupo de estudiantes universitarios y docentes, esto implicaba recuperar los ideales precedentes a la dictadura. Para otros, reafirmar concepciones vinculadas al proceso militar. Así, la reestructuración del plan de estudios se transformó en un centro de tensión ideológico y político.

En opinión de la autora, la concepción de currículo dejaba claro que lo ideológico –entendido como expresión de tensiones y conflictos– quedaba ausente. Fueron presentadas dos propuestas de planes, cuya concepción de sujeto era diferente. El diseño que fue aprobado respondía a un tipo de currículo de concreción técnica, tendiente a la formación de profesionales que fueran capaces de llevar adelante un proyecto de modernización del país. El perfil del egresado se orientó a formar profesionales hábiles, transformadores y optimizadores del sistema. Esta propuesta volvió a cristalizar los principios pregonados por la filosofía positivista. Su estructura curricular, afirma Southwell, poco se acercaba al posicionamiento transformador e innovador de los años setenta. Una vez más, cobró espacio la visión psicologista de la pedagogía. El discurso científicista del período fundacional volvió a constituirse –desde otro lugar pero con la misma intensidad– en marco de referencia de la carrera de Ciencias de la Educación. Como consecuencia, se conformó un currículo híbrido, poco comprometido con la realidad social y con la “reflexión transformativa” (p. 142). Esto implicó la renuncia a un verdadero proyecto de cambio que pudiera dar un viraje al pensamiento lineal experimental de corte conductista históricamente instituido.

Sostiene la autora que, sin embargo, ambos planes tuvieron en común

la concepción de currículo, más centrada en el currículo como documento que en él como ideología y campo de expresión de conflictos y procesos. (p. 140)

Debemos decir que si bien el currículo históricamente, pero con especial énfasis en este período, constituyó un espacio en el cual se dirimieron disputas de poder, surge un interrogante que puede ayudar a entender el sentido de la lógica que la autora intenta reconstruir: ¿quiénes fueron los “sujetos” hacedores de este diseño? ¿Cómo operaron en la “práctica discursiva” estos sujetos?

Si bien en su trabajo la autora no da cuenta del nuevo plan de estudios, implementado a principios de esta década, sería interesante analizar cómo las hebras de la psicología experimental volvieron a tomar poder en el campo pedagógico.

A modo de conclusión y para seguir pensando desde una mirada crítica, en el quinto capítulo la autora expone los sentidos y contradicciones que por “ausencia” de “discusión sobre la teoría de la construcción de su objeto, en el campo educativo”, no logró constituirse una racionalidad que se apartara de las ciencias naturales para legitimar un discurso propio. La indefinición de la categoría *sujeto*, subsumida en la

“sobredeterminación” y la falta de articulación de posiciones, contribuyó también a que el positivismo ejerciera un “psicopoder” que atravesaba los puntos nodales ya enunciados. Esta obra constituye un valioso aporte y un significativo precedente para reflexionar, desde su historicidad y lógica, acerca de qué lugar ocupa hoy la carrera de Ciencias de la Educación en el campo académico y el imaginario social. La lectura de esta obra nos interpela y exige una reflexión y una revisión individual y colectiva de nuestro presente, pero, ante todo, de nuestro futuro, con un sentido crítico, histórico y contextualizado.