

## La constitución del campo o subcampo de la pedagogía universitaria en la Argentina

Martín Omar Aveiro\*

### Resumen

La pedagogía universitaria se constituyó en un núcleo problemático de estudios a partir de los años sesenta en nuestro país debido a la significativa masificación de las universidades. En nuestro artículo, pretendemos reconstruir aquellos discursos y sus respectivos encadenamientos para comprender el momento constitutivo de un campo o "subcampo" de estudios en ciernes. El cual, hace algunas décadas, viene consolidándose como problemática en jornadas, encuentros, congresos nacionales e internacionales que han tenido cita en nuestro país. También es considerada en las disciplinas de grado, posgrado, e incluso, postítulos de la formación docente. A su vez, es cada vez más frecuente la institucionalización en las universidades nacionales de las asesorías pedagógicas para profesionales de diversas especialidades. Inclusive, la encontramos en cursos, especializaciones, ciclos de profesorado y ofertas de posgrado que han sufrido, muchos de ellos, procesos de mercantilización dentro y fuera de la educación estatal. De todos modos y no obstante su amplia difusión, son escasas las reflexiones que nos permitan comprender sus fundamentos, líneas teórico-prácticas e investigadores que hayan trabajado sobre la temática desde su irrupción en el campo pedagógico argentino. Por eso, nos remitimos a los textos que, en un momento de inflexión para las casas de estudio de nivel superior, le dieron cierto sustento conceptual.

*Palabras clave:* campo, subcampo, pedagogía, pedagogía universitaria

\* Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesor Adjunto, ordinario, de Teoría Educativa y, por extensión, del Seminario de Perspectivas Pedagógicas del Nivel Superior y de Filosofía de la Educación en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS). e-mail: martin.aveiro@uns.edu.ar

La constitución del campo o subcampo de la pedagogía universitaria

## **The constitution of the filed or subfiled of the university pedagogy in the Argentina**

### **Abstract**

The university pedagogy became constituted in a problematic core of studies during the sixties when the university started to be significantly massive. In this paper, we tried to reconstruct those speeches and their respective sequences to understand the constitutive moment of a field or "subfield" of studies in the making. Which, since decades, it's being consolidated as a set of problems, in conferences, meetings, national and international congresses that have had appointment in our country. Also it is considered in the grade level studies, post-grade studies, and even, in post-degrees of tertiary studies, of the educational formation. In turn, the institutionalization of the pedagogic advisings for professionals of diverse specialities is increasingly frequent in the national universities. We can even find her in courses, specializations, courses of professorship and offers of post-grade that have suffered, many of them, processes of mercantilización inside and out of the State education. Anyhow and nevertheless his wide diffusion, there are scanty the reflections that allow us to understand his foundations, theoretical-practical lines and investigators who have been employed on the subject matter, since his irruption at the pedagogic Argentine field. Because of it, we refer to the texts that, in a point of inflection for the houses of higher-level education, gave to him certain conceptual sustenance.

*Keywords:* filed, subfiled, pedagogy, university pedagogy

## Introducción

Según Pierre Bourdieu, pensar en términos de campo es pensar relacionamente y puede ser definido por una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones que responden a una lógica o necesidad específica en un momento determinado (Bourdieu, 2002; Catani, 2008). Por su parte, como nos alertan Pedro Krotsch y Claudio Suasnábar (2002), los estudios sobre la educación superior tienen ciertas dificultades para constituirse en un campo relativamente autónomo de producción y circulación de conocimientos. Sin embargo, a su vez, nos plantean la importancia de las disciplinas o los estudios focalizados para producir conocimientos y saberes en torno de la problemática que abordamos. De modo que, se trate de un campo<sup>1</sup>, un subcampo – si cabe el término – que aporta a un campo mayor – el de los estudios superiores –, o una subdisciplina que proviene de la pedagogía, con toda su labilidad epistémica, la pedagogía universitaria se constituyó en un núcleo problemático de estudios a partir de los años sesenta en nuestro país debido a la significativa masificación de las universidades.

No obstante, pareciera un contrasentido hablar de pedagogía en la universidad debido a que su origen etimológico nos remite al esclavo que conduce al niño hacia la palestra, que era la escuela de lucha en la Grecia antigua. Inclusive, cuando los estudios pedagógicos cobran cierta autonomía, a partir del siglo XVII (Gauthier y Tardif, 2014), seguían siendo los párvulos sus destinatarios privilegiados. En tanto, los estudios medios como superiores se afirmaban en la preparación disciplinar además de moral. En 1780, el alemán Ernst Christian Trapp (1745 – 1818), primer catedrático de pedagogía en la Universidad de Halle, publicó *Ensayo de una Pedagogía* donde enfatizaba sobre la necesidad de construir una disciplina autónoma de la Filosofía. Enseguida, otro alemán, Johann

---

<sup>1</sup>...el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo (Bourdieu, 2002, p. 9).

Friedrich Herbart (1776 – 1841), realizó el primer intento serio de sistematizar la disciplina pedagógica con su obra *Pedagogía general deducida/derivada del fin de la educación*, en 1806. Sin embargo, fue recién en la obra del español Francisco Giner de los Ríos, enmarcado en la filosofía krausista y en el legado de Gaspar Melchor de Jovellanos, que nos encontramos con una obra denominada *Pedagogía Universitaria* reunida en un solo volumen en 1910 (Roig, 1998). Más cercanas al territorio argentino, fueron las propuestas de pedagogía universitaria del intelectual uruguayo Carlos Vaz Ferreira, quien fue profesor de Filosofía, rector en dos oportunidades (1928 – 1931 y 1935 – 1941) y fundador de la Facultad de Humanidades y Ciencias en la Universidad de la República, decano durante tres mandatos hasta su fallecimiento en 1958. Dentro del sistema universitario nacional es preciso mencionar lo que sucedía en La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, que tuvo entre sus opciones originarias innovar en cuestiones de métodos de enseñanza y de estructura universitaria “en la exigencia de romper con el viejo prejuicio según el cual sólo se pensaba en la pedagogía como un saber propio del maestro de escuela, pero no del docente universitario” (Roig, 2006, p. 166). Estos son algunos de los precedentes que fueron analizados y repensados en los tumultuosos años sesenta en consonancia, como decíamos antes, de un acelerado aumento en las matrículas universitarias.

El crecimiento argentino, como en general todo el de Latinoamérica, se ha caracterizado por una aceleración relacionada estrechamente con el aumento demográfico, fenómeno este último que determina toda la problemática universitaria tanto en su estructura como en su finalidad pedagógica, social y científica. (Roig, 1998, p. 67)

De ahí que, en nuestro artículo, pretendemos reconstruir aquellos discursos y sus respectivos encadenamientos para comprender el momento constitutivo de un campo o “subcampo” de estudios en ciernes. Hace algunas décadas, viene consolidándose como problemática en jornadas, encuentros, congresos nacionales e internacionales que han tenido cita en el país. También es considerada en las disciplinas de grado, posgrado, e incluso, pos-títulos, de la formación docente. Asimismo, es cada vez más frecuente la

institucionalización en las universidades nacionales de las asesorías pedagógicas para sus profesores. Por otra parte, la encontramos en cursos, especializaciones, ciclos de profesorado y ofertas de posgrado que han sufrido procesos de mercantilización dentro y fuera de la educación estatal. No obstante, su amplia difusión, son escasas las reflexiones que nos permitan comprender sus fundamentos, líneas teórico-prácticas e investigadores que hayan trabajado sobre la temática. Por eso, nos remitimos a los textos que, en un momento de inflexión para las casas de estudio de nivel superior, le dieron cierto sustento conceptual a la pedagogía universitaria.

Bourdieu (2002), propone tres momentos para realizar un estudio de campo. En primer lugar, se debe analizar la posición del campo en relación con el campo de poder. En este caso, el impacto que reciben las universidades ante el crecimiento demográfico y la necesidad intrínseca de reformarse en procura de resolver las nuevas situaciones que se le presentan. En segundo lugar, establecer la estructura objetiva de las relaciones ocupadas entre los agentes o las instituciones que concurren en un determinado campo. De ahí, que nos centramos en los textos y discursos de docentes universitarios que ocupaban cátedras de pedagogía, afines o de destacada participación en las universidades nacionales argentinas, durante la década del sesenta, y que inciden en la conformación o delimitación de dicho campo. Y, en tercer lugar, los habitus de los agentes<sup>2</sup>, inseparables de sus posiciones dentro de un campo como sistemas estructurado de prácticas y expresiones, en determinadas condiciones sociales y económicas, donde se insertan sus singularidades y producen sus efectos:

... principio generador y unificador de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes. Tales disposiciones encuentran una ocasión más o menos favorable para traducirse en acto en una determinada posición o trayectoria intelectual. (Bourdieu, 2002, p.107).

---

<sup>2</sup>El habitus noción central de su explicación del mundo [en Bourdieu] – o lo social hecho cuerpo, un sistema de disposiciones abierto, constantemente sometido a experiencias y al mismo tiempo transformado por esas experiencias, será puesto en relación con la noción de campo de modo de mostrar las proximidades entre Sociología e Historia (Catani, 2008, p. 324).

### **El debate en torno de la disciplina pedagógica y sus derivados en la pedagogía universitaria**

La Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, con sede en San Luis, publicó en los Cuadernos de la Escuela de Pedagogía y Psicología el libro de Otilia Celia Berasain de Montoya en 1960, denominado *El Problema Epistemológico en la Pedagogía Contemporánea*. El cuál era el producto de su tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas y que tuvo como jurado a Juan Mantovani, profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA); Manuel Horacio Solari, a cargo de Historia de la Educación también de la UBA; Adolfo Eliseo Atencio, de la cátedra de Pedagogía en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO); y Placido Alberto Horas, filósofo cuyano dedicado a los estudios psicológicos, padrino de tesis.

El prólogo estuvo a cargo de Juan Mantovani quien enmarca el problema central de la obra en la epistemología de lo pedagógico que deriva, para él y según la autora, de la subordinación a la filosofía. Así es, luego de reconocer las dificultades epistemológicas de la pedagogía como disciplina independiente dentro de las Ciencias de la Educación, establecía: "Ninguna disciplina, a nuestro entender puede desenvolverse actualmente mediante una actitud exclusivamente empírica, limitándose a recoger y acumular los datos que ofrece la realidad (...). Antes bien, una definición de lo fenoménico remite a toda una filosofía previa" (Berasain de Montoya, 1960, p. 16). Ahora, ¿cuál es esa filosofía previa para Berasain de Montoya? Para responderlo se remontaba al estudio de Mantovani *Ciencia y Conciencia de la Educación* publicado en 1947 por El Ateneo e, incluso, al trabajo de Wilhelm Dilthey *Historia de la Pedagogía*, traducido por Lorenzo Luzuriaga en 1942 y publicado por Losada. Afirmaba, desde otro escrito de Luzuriaga – *Historia de la Educación y de la Pedagogía* de 1951 – la sistematización realizada por Herbart de la pedagogía en base a la psicología y la ética. Y sostenía, junto a Mantovani, que el entronque entre la pedagogía y la filosofía es la búsqueda de respuestas a la naturaleza del hombre. Sin embargo, planteaba la precaución de no caer en

esquemas rígidos y estáticos por ser negadores de todo auténtico saber, sino que analizaba cada propuesta filosófica de la época y tomaba aquello que le servía para fundamentar epistemológicamente la pedagogía (Bersain de Montoya, 1960).

El mismo año, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, con sede en Santa Fe, editó en la imprenta de la Universidad el libro: *Temas de Pedagogía Universitaria*. La obra se fundamentaba en una Ordenanza, a pedido del Director de la Biblioteca, del 22 de agosto de 1959. Su objetivo era una publicación anual para mantener vivo el interés y la controversia pública sobre la materia. La preocupación que lo movilizaba según quien articulaba el anuario, Domingo Buonocore, era la crisis universitaria de gobierno y enseñanza por la que atravesaba la universidad. Además de la deserción estudiantil y el fracaso de muchos jóvenes por la falta de un criterio selectivo que no permitía “el triunfo de los más capaces” (Buonocore, 1960, p. 12). El criterio que prima es, más bien, de tipo económico que pedagógico – por ejemplo, el costo por graduado – que va de la mano de la planificación desarrollista que comenzaba a difundirse en las universidades. Sobre todo, a partir del estudio del estadounidense Rudolph Atcon (1963), para quien: “La educación superior constituye la verdadera encrucijada en el desarrollo de América Latina” (p. 11).

En consecuencia y para ordenar el trabajo docente al interior de las casas de estudio, Nicolás M. Tavella proponía la creación del Departamento de Pedagogía Universitaria, como un organismo asesor diferenciado del gobierno universitario y de sus facultades. El cual debía estar fundado en un conjunto de principios y conocimientos técnicos, un conocimiento objetivo de la realidad y recursos didácticos y metodológicos para que el proceso educativo se cumpla con éxito. Su ordenación y conducción tendría que estar a cargo de técnicos en materia pedagógica (Tavella, 1960). De este modo, en un entramado discursivo desarrollista y tecnocrático comenzaba a delinearse, incluso desde lo organizacional, el problema de la pedagogía universitaria que se profundizaría en los años subsiguientes. Si bien algo distante del enfoque del libro

publicado en San Luis, que pretendía un camino intermedio entre la empiria y los supuestos valorativos, ambos se empeñaban en tratar de comprender la pedagogía, aquel en sentido general y éste en la particularidad universitaria.

Así y todo, el texto incorporó las palabras pronunciadas por Ricardo Nassif (1960), profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, quien pretendía armonizar lo anteriormente dicho. Su alocución hacía referencia al acto de clausura de las I Jornadas Internacionales de Pedagogía Universitaria realizadas en la Universidad Nacional del Litoral, el 8 de octubre de 1960, que tuvo representantes de Uruguay, Perú y Brasil. Allí, el conferencista, además de agradecer la labor del bibliotecólogo Domingo Buonocore, por sus iniciativas en la temática, rescataba el camino que comenzaba a recorrerse. Una pedagogía en formación que no debía perder sus fines educativos los cuales, como nos anticipaba Berasain de Montoya, los daría la filosofía. A su vez, amplía sus finalidades en una universidad que no podía ser indiferente frente a su tiempo. Para ello recuperaba una categoría que había impulsado, de algún modo, el filósofo bahiense Mauricio Amílcar López (1954) en la década del cincuenta, “la universidad participante”:

Esto no significa, para nosotros, una posición de unilateral militancia política, sino una actitud de participación en la problemática de nuestros pueblos, a cuya solución la Universidad contribuye con puntos de vista formulados en su carácter de alto mirador científico y cultural. (Nassif, 1960, p. 73)

López (1954)<sup>3</sup>, había diferenciado tres tipos de actitudes para las universidades. La primera era la actitud “torre de marfil”, desinteresada por la realidad circundante. La segunda es la actitud

---

<sup>3</sup>López había nacido en Bahía Blanca en 1919 y estudiado en Mendoza. Además de filósofo era pastor evangélico. Ocupó la cátedra de Introducción a la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, fue el secretario de actas del Congreso Nacional de Filosofía de 1949 y en 1972 llegó a San Luis para dictar los cursos de filosofía de las escuelas de Psicología y Pedagogía (Aveiro, 2014, p. 132). Más tarde, fue secretario académico y rector de la Universidad Nacional de San Luis. Permanece desaparecido, luego de la última dictadura cívico – militar, desde el 1 de enero de 1977.



“militante”, se convierte así en una especie de espejo y conciencia de las crisis externas. Y, la tercera, es la actitud “participante” en la que la universidad no vive apartada de la comunidad política pero tampoco lleva una existencia desfigurada por la presión de grupos sociales o del poder del Estado. Ésta última actitud se condice con las conclusiones finales de las I Jornadas Internacionales de Pedagogía Universitaria e, incluso, contrasta con el criterio elitista y selectivo manifestado por Buonocore (1960) en el prólogo de su compilado. Debate que se profundizaba al compás de los hechos que marcaron, en la década del sesenta, los estudios superiores.

### **Personalismo, espiritualismo y esencialismo en las incipientes definiciones de la pedagogía universitaria**

En el mismo tratado que analizamos en el apartado anterior, Celia Ortiz de Montoya (1960)<sup>4</sup> decía que asistían al “siglo de la pedagogía” pero la realidad escolar no había sido modificada. Por lo cual, hacía un llamamiento a la necesidad de “una pedagogía de la personalidad”, porque la persona es núcleo y meta humana. Así, sostenía, debían ponerse escuelas, colegios y universidades al servicio de la personalidad en desarrollo. Desde esa posición realizaba una crítica taxativa frente a las actitudes meramente empíricas o positivistas. Perspectiva que nos recuerda la obra que nos dejara el guatemalteco Juan José Arévalo (1937)<sup>5</sup>, en su paso por Argentina, *La Pedagogía de la Personalidad*, que definía de la siguiente manera:

---

<sup>4</sup>Celia Ortiz de Montoya (1895 – 1985): había nacido en Paraná y fue la primera doctora en Ciencias de la Educación del país, además fue profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Litoral.

<sup>5</sup>Juan José Arévalo (Guatemala, 1904 – 1990), se había graduado como Maestro de Educación Primaria en 1922 y en 1927 obtuvo una beca, durante el gobierno de Lázaro Chacón, para estudiar en la Argentina, donde alcanzó el grado de doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Luego de dirigir el Instituto Pedagógico de San Luis dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1941 y 1942, estuvo un breve período en la Universidad Nacional de Tucumán, hasta que fue nombrado candidato a Presidente de su país, cargo que desempeñó entre 1945 y 1950. Libros de su autoría son: *La adolescencia como evasión y retorno*, *La filosofía de los valores y la pedagogía* y *Pedagogía de la Personalidad* (Atencio, 1965).

#### La constitución del campo o subcampo de la pedagogía universitaria

Es por eso la pedagogía de la personalidad una doctrina de aliento metafísico y de estructura axiológica: la búsqueda de un mundo espiritual superior a la naturaleza, pero sin abandonar esta naturaleza en la que hay valores que nos son imprescindibles. (p. 198)

En esa definición filosófica de la pedagogía - que involucraba a Berasain de Montoya, Mantovani, Nassif y Ortiz de Montoya – la transformación de la educación, en todos sus niveles, se ampliaba a la cultura y sus valores. Filosofía espiritualista que podemos diferenciar de otras de corte integrista proveniente de algunos pensadores católicos, aunque sin negar sus puntos de contacto frente a ciertas tendencias materialistas de la época. Al respecto, cabe citar el trabajo del filósofo de la Universidad Nacional de Córdoba, Alberto Caturelli, *Dos Lecciones de Filosofía de la Educación* de 1963. Donde el ideal educativo para Caturelli es el hombre perfecto y alcanzar la Verdad, con mayúsculas en el original (Chaki, 1967).

Por su parte, el derrotero que siguió el titular de la cátedra de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Adolfo Atencio, para fundamentar la pedagogía universitaria fue otro. Antes de su fallecimiento, en 1968, se había inmiscuido en las Obras Completas de Carlos Vaz Ferreira (1872-1958)<sup>6</sup>. El reformador de la educación uruguaya, como sabemos, se había enfrentado al argentino Francisco Berra (1844-1906), quien había marcado su impronta pedagógica en territorio oriental. Frente a él, para Arturo Ardao, Vaz Ferreira era un positivista emancipado, lejos de sus dogmas y fórmulas. Berra postulaba la necesidad de una pedagogía de corte científico, bajo la influencia de Herbart, especialmente basada en la psicología que Vaz Ferreira acusaba de superponer a la pedagogía y ante la cual oponía su vinculación con la filosofía (Davyt Negrin, 2015). Si bien, Vaz Ferreira se había formado en el pensamiento espenceriano, recibió las influencias de John Stuart Mill, William James y, sobre todo, de Henri Bergson. En un entramado discursivo evolucionista,

---

<sup>6</sup>Las Obras completas de Vaz Ferreira – 25 volúmenes, edición homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay - les fueron facilitadas al profesor Atencio por Arturo Roig (Atencio, 1968).

utilitarista, pragmatista y vitalista que, sin renegar del positivismo, se acercaba a ciertas corrientes espiritualistas donde buscaba combinar la libertad y las soluciones concretas a las problemáticas pedagógicas en la universidad.

En ese sentido, Atencio (1968) tomaba cuenta de cuatro aspectos interrelacionados para el pensador uruguayo: desatar el examen de la enseñanza, la libertad de asistencia, lograr la articulación con la pedagogía de la educación secundaria y la lectura de obras maestras. La idea de adaptar prácticamente la enseñanza al examen, y no al contrario, tenía el riesgo de poner por encima a éste en detrimento de aquella. Es decir, aprender meramente para examinarse. El segundo aspecto, la asistencia libre, se relacionaba con el primero para no dañar la situación de los estudiantes al reducirlos a examinados. En cuanto al tercer aspecto, había sido parte también de las preocupaciones que se abordaron en la compilación de Buonocore (1960) y en las conclusiones de las Jornadas de Pedagogía Universitaria a las que hicimos referencia. Nos recuerda Ardao (1961) que la labor de Vaz Ferreira fue universal, cubrió todos los grados de la enseñanza y que en el campo de la teoría pedagógica “trajo el pensamiento nuevo de que el país estaba necesitado después del ciclo de los Varela, Berra y Vásquez Acevedo, nuestros grandes pedagogos de la época positivista” (p.62). En cuanto al último aspecto, Atencio (1968) parafraseaba a Vaz Ferreira y afirmaba que los libros, “propiamente dichos”, son los medios más eficaces para proveer a los jóvenes de la cultura general para ser hombres en el sentido esencial (p. 106).

El esencialismo de Atencio es ubicado, por Arturo Roig (1968), dentro del movimiento de las ideas pedagógicas argentinas, cercano a Mantovani y a Juan Emilio Cassani. Especialmente con Mantovani, a quien lo unía una estrecha amistad. De formación normalista, había transitado, como Vaz Ferreira, por todos los niveles del sistema educativo hasta hacerse cargo de la cátedra de pedagogía desde la cual predicaba un cierto “realismo pedagógico”. Realismo que Roig calificaba de “culturalista”, dentro una filosofía de los valores. En fin, lo que de algún modo palpita en el pensamiento de Atencio, afianzado en el de Vaz Ferreira y también en el

resto de los pedagogos vistos, es la discusión en torno al estatuto de la pedagogía asociada, por las primeras generaciones normalistas, a un positivismo dogmático. En oposición, se había alzado, en la segunda década del siglo XX, una pedagogía bautizada como espiritualista. Por consiguiente, los últimos representantes de aquella generación de pedagogos, en una época de surgimiento de un sesgo neopositivista, buscaban un camino intermedio, en el que, sin negar el sustento empírico y la utilidad pragmática para la solución de los problemas concretos de la enseñanza, se preservara la libertad de espíritu y los supuestos axiológicos de una filosofía de la educación (Cassani, 1973).

### **Hablemos, ya, de Pedagogía Universitaria**

Había advertido Risieri Frondizi (1958), en la década del cincuenta<sup>7</sup>, que resultaba paradójico que se enseñaran modernas concepciones científicas y filosóficas con hábitos docentes basados en supuestos gnoseológicos anticuados. Y, en el mismo sentido que Vaz Ferreira, sostenía que el eje central de los cursos se reducía a preparar para el examen que eran verdaderos test de memoria. Por lo tanto, afirmaba que una nueva concepción de la verdad debía necesariamente tener otra manera de transmitirse, es decir, una pedagogía nueva. Para ello, lo importante era un cambio de actitud en profesores y estudiantes que promoviera la autoeducación frente al enciclopedismo reinante. Al estilo, y así lo fundamentaba, del *Emilio* de Rousseau: “Poned los problemas a su alcance y dejad que los resuelva. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque él mismo lo haya comprendido; que no aprenda la ciencia, sino que la invente” (Risieri Frondizi, 1958, p. 36).

Frondizi había pronunciado el discurso para la inauguración de la Universidad Nacional del Nordeste a las autoridades designadas, en Resistencia, que denominó Hacia la Universidad Nueva, el 1º de abril de 1957. El rector organizador, en ese entonces, fue el

---

<sup>7</sup>Por entonces, Risieri Frondizi, llegó a ser rector de la Universidad de Buenos Aires y Director de Planificación y Organización de la Enseñanza Universitaria.

Ing. José Babini - quien anteriormente había ejercido el rectorado de la Universidad de Buenos Aires en reemplazo de José Luis Romero – y en su alocución había puesto sobre el tapete la cuestión del sobredimensionamiento (Aveiro, 2014). Situación que, como mencionamos al comienzo, determinaba la problemática pedagógica. Pues bien, 12 años después, durante la gestión del polémico Carlos A. Walker (1969)<sup>8</sup>, fue abordada la creación de una Dirección de Pedagogía Universitaria:

Con la creación de la Dirección de Pedagogía Universitaria tendemos a expresar una vez más aquello que menciona Rudolf Atcon: “la Universidad es la legítima formadora del pensamiento de la comunidad en lo intelectual, social, científico, económico y educativo. En esto es modeladora del porvenir de la sociedad, obligada a prever y afrontar sus futuras exigencias”. (p. 1-2).

Es decir que, entre las líneas en que se debatía la pedagogía universitaria, podemos distinguir aquellas tendencias que promovían el debate académico, como la propuesta impulsada por Frondizi, y otras que eran impuestas dentro de la perspectiva de Atcon. Frondizi, incluso, llegó a diferenciarse en aquel debate del intelectual brasileño Darcy Ribeiro y sus iniciativas universitarias por descuidar, entre otros aspectos, la pedagogía universitaria y su relación ingreso - egreso (Carli y Aveiro, 2015). Tema que Ribeiro abordó más tarde bajo el calificativo de “Revolución pedagógica”<sup>9</sup>. Por otra parte, formas restringidas y reguladas para el accionar estudiantil se ponían en marcha desde las gestiones universitarias para, de algún modo, despolitizar las juventudes en una época marcada por la radicalización y la irrupción de las mismas en el

<sup>8</sup>...hacia fines de 1968 en la provincia de Corrientes, durante la intervención del abogado Carlos Walker en la Universidad Nacional del Nordeste, se adjudicó la concesión del comedor estudiantil al hacendado G. Solaris Ballesteros, quien aumentó el valor del ticket de 27 pesos a 172. Inmediatamente, el estudiantado en forma de protesta, decidió no comprar el ticket, pedir el cese de la concesión, no iniciar el ciclo lectivo de 1969 y organizaron una serie de marchas de protesta. La situación llegó a su pico máximo de tensión el 15 de mayo en una manifestación de unas 4 mil personas, cuando fue interceptado por un móvil policial el estudiante de medicina Juan José “Chelo” Cabral, quien fue asesinado a balazos (Aveiro, 2014, p. 112-113).

<sup>9</sup>Ver (Ribeiro, 1973, pp. 68-73; Ribeiro, 1974, pp. 246 – 254).

escenario político, en ese sentido comprendemos la gestión de Walker bajo la impronta de Atcon.

Entonces, desde distintas perspectivas y enfoques se hizo presente la problemática para las universidades. Por ejemplo, el Diario Los Andes daba cuenta, en 1965, de un trabajo realizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Provincial "Domingo Faustino Sarmiento", de San Juan, para analizar los fundamentos de una nueva pedagogía universitaria ("Se Ensayará", 22 de febrero de 1965). No obstante, todavía sus definiciones eran vagas. Quien se dio a la tarea de precisar y profundizar en sus cimientos fue el filósofo mendocino Arturo Roig. En ese entonces, Roig era profesor titular efectivo de Historia de la Filosofía Antigua y director del Departamento de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Es desde ese cargo que, junto a los colegas de su área, comenzó una reflexión en torno a los fundamentos de la pedagogía en la universidad. Así, en 1967 pronunció la conferencia, en el Departamento de Filosofía, denominada *Algunas consideraciones sobre Pedagogía Universitaria*. Luego, reproducida en el libro de su autoría *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*; bajo el nombre de: "Hablemos, ya, de pedagogía universitaria" (Roig, 1998).

Pues bien, en aquella disertación, Roig ponía de manifiesto que aun la pedagogía universitaria no existía organizada como disciplina en el país. Verificado por la inexistencia de cátedras, seminarios, institutos o publicaciones sobre la temática. Esto se debía, según él, a una serie de prejuicios: cronológicos, académicos y antipedagógicos. El prejuicio cronológico ataba la pedagogía a su raíz etimológica, al reducir al niño como su único objeto frente al cual se afirmaba la necesidad de una "pedagogía de la juventud", tal como sostenía Ricardo Nassif. El prejuicio académico consistía en la suficiencia del saber científico como medio de transmisión docente en la universidad sin tener que recurrir a una pedagogía específica. Finalmente, el prejuicio antipedagógico se afincaba en la desconfianza y rechazo por parte de las corrientes antipositivistas acerca de la pedagogía (Roig, 1967).

Sobre este último aspecto, en un texto posterior, decía que cierta reacción antipositivista, a partir de 1930, había derivado en una pedagogía autoritaria: “Tal es el caso de las “pedagogía de la libertad” inspiradas, por ejemplo, en las doctrinas de Gentile, teórico de la pedagogía fascista<sup>10</sup>, que tanta fuerza tuvieron entre nosotros en un determinado momento” (Roig, 1973, p. 28).

Ahora, al ser la universidad una comunidad educativa supone un problema pedagógico que debe estructurarse sistemáticamente. Para ello, según Roig, es preciso tener en cuenta: 1. Que el educando no es niño ni adolescente, sino que se encuentra en una edad “juvenil” con características propias; 2. Que la relación entre educador y educando se plantea en una objetividad creciente; 3. Que la relación entre educador y educando debe ser de coparticipación en la creación de aquel mundo de objetividad cultural; 4. Que esta tarea debe darse como problematización y crítica. De ahí que la definición de pedagogía universitaria es la siguiente: “es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo” (Roig, 1967, p. 3).

Roig encontraba los fundamentos de aquella pedagogía en la Universidad Nacional de La Plata, tanto en los laboratorios montados por Víctor Mercante en la escuela de Pedagogía como en la experiencia de los seminarios puestos en marcha en la Facultad de Derecho. Esta última bajo la iniciativa de Joaquín V. González, presidente de la Casa de Estudios platense, quien había invitado al catedrático de las universidades de Oviedo y de Madrid, Adolfo Posadas, para organizarlos. Posadas, traía las pautas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid que había sido

---

<sup>10</sup>Así es, Giovanni Gentile (1845 – 1944), es considerado el padre del fascismo. Fue profesor de Historia de la Filosofía en Palermo, Pisa y Roma. Además, fue Ministro de Instrucción Pública de Benito Mussolini, entre 1922 y 1925 y fundó el Instituto Nacional Fascista de Cultura. Fue asesinado por una exdiscípula suya en Florencia que pertenecía a la resistencia antifascista. De todos modos, Roig fundamentó, en la conferencia de 1967, el prejuicio cronológico citando a Gentile como su autor.

creada en 1876 inspirada en los lineamientos de la filosofía krausista. Uno de sus máximos representantes había sido Francisco Giner de los Ríos, de quien Posadas se hace eco en la expansión de su política cultural y educativa en España. En paralelo, se producía una importante corriente inmigratoria desde el país ibérico hacia el nuestro que quedó plasmada en el diario *El Correo Español*, dirigido por Justo S. López de Gomara en Buenos Aires. En sus páginas, Posadas comentaba, desde Europa, las novedades pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza: las excursiones, la docencia íntima y coloquial, las pensiones de estudio en el extranjero, los seminarios, la extensión universitaria, las nuevas escuelas al aire libre, las colonias de vacaciones, etc. (Roig, 2006).

Asimismo, había cierto interés en el grupo de Oviedo, al que pertenecía Posadas, de entablar relaciones más estrechas con las universidades americanas. Cuestión que pudo concretarse a partir de la invitación de González a la capital bonaerense, donde se intentaba innovar en métodos de enseñanza y de estructura universitaria. Así, en La Plata, confluyeron las corrientes pedagógicas provenientes de Paraná - sobre todo en su vertiente scalabriniana<sup>11</sup> y en la de Mercante - con las que llegaban a través del krausismo español. A su vez, citaba Roig (1967) al filósofo hispano, transterrado en México, José Gaos<sup>12</sup>, por sus contactos con el Instituto Libre de Enseñanza de Madrid al igual que Posadas:

Gaos nos viene a confirmar en el sentido de que el seminario es el lugar en el que únicamente se logra la realización plena de los fines de toda pedagogía universitaria y que, por eso mismo, todas las demás estructuras educativas: clases, programas, exámenes, etc. deben estar condicionados a su naturaleza y sólo tienen valor y sentido en la medida en que aquéllos funcionen con efectividad. (p. 7).

<sup>11</sup>Pedro Scalabrini (Como, Italia, 1848 – Buenos Aires, Argentina, 1916), organizaba sus clases en la Escuela Normal de Paraná sobre los mismos principios y criterios anunciados más tarde por Posadas. Es decir, que se aproximaban a los seminarios impulsados por el ovitense (Roig, 1967).

<sup>12</sup>José Gaos (Gijón, España, 1900 – México, D.F., 1969): tuvo que exiliarse, por la persecución franquista, en México luego de la Guerra Civil Española y obtuvo la nacionalidad de ese país en 1941. Fue profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México entre 1939 y 1969 y fue uno de los precursores de la Filosofía Latinoamericana.



Volvamos, ahora, a la Universidad Nacional del Nordeste. Allí, el psicólogo, especialista en recursos humanos, René Mario Longobardi inauguraba el Departamento de pedagogía universitaria anunciado por Walker. El eje de su discurso pasaba por la necesidad de adaptación del hombre a las nuevas condiciones que exige un mundo que cambia velozmente. Para ello es preciso transformarse, aprender a aprender y comprender, es decir, una verdadera formación permanente ante la novedad y lo imprevisible (Longobardi, 1969). Sus palabras nos remiten a dos referencias de significativa importancia para la época. La primera es la puesta en marcha por parte de los Estados Unidos, Japón y Gran Bretaña a partir de los años '50 y '60 de una política competitiva de apoyo económico a la innovación científica y tecnológica (Almirante, 1993), frente a las potencias del este europeo y de Asia. Y, la segunda, a los postulados que establecía la UNESCO que había proclamado a 1970 como el "Año Internacional de la Educación" y promovía "la modernización del sistema en los métodos de enseñanza, la incorporación de tecnologías y la educación permanente" (Aveiro, 2007, p. 241)<sup>13</sup>.

La confluencia de ambas referencias, y el anclaje discursivo de Longobardi (1969), se daba en el marco del avance inusitado de las nuevas tecnologías que modificaban la realidad laboral con la que se encontrarían los futuros egresados y, además, las formas tradicionales de transmitir los conocimientos ante un auditorio masificado. De modo que, frente a lo que caracterizaba como una era post-industrial, debía darse una evolución y no una revolución, en clara alusión a los grupos radicalizados que a fines de los sesenta agitaban el espacio político. Estos planteos estaban en sintonía con un enfoque desarrollista, a pesar de su agotamiento como tendencia económica, y para el cual las universidades cumplían el papel fundamental de formación de recursos humanos para el mercado laboral (Aveiro, 2014). El contraste con aquellas posturas, en donde podemos ubicar a Roig, se visualizaba en un retorno a la cuestión latinoamericana:

---

<sup>13</sup>Ver también Suasnábar, 2004

## La constitución del campo o subcampo de la pedagogía universitaria

Las promesas de un desarrollo que nunca terminaba de llegar y una realidad socioeconómica que se resistía a ser modificada comenzaba a persuadir a una franja de la intelectualidad modernizadora que el tan mentado cambio social estaba inextricablemente ligado al cuestionamiento de aquellas ideas que lo sustentaban, y lo que es aún más importante, a la emergencia de un pensamiento que partiera en primer lugar del reconocimiento de la condición subalterna de los países de la región. (Suasnábar, 2004, p. 169).

### Conclusiones

La década del sesenta puede ser caracterizada por un tumultuoso desorden en las estructuras establecidas por la modernidad y por pretensiones, autoritarias, de orden. Era el inusitado irrumper de generaciones que cuestionaban el régimen vigente y cuya contracara ofensiva pretendía contenerlas o restringirlas. Aunque, también, la necesidad de repensar el conjunto de los saberes y de sus implicancias prácticas. Decía por entonces Darcy Ribeiro (1973): “es el súbito descubrimiento de que todo es cuestionable, de que las viejas explicaciones eran justificaciones, de que hay que repensarlo todo” (p. 11). Y en el plano de los campos del conocimiento, que en cierta medida había quedado organizado en disciplinas hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sufrió una profunda crisis después de 1945 debido, según Wallerstein, principalmente a tres factores:

El primero fue el cambio en la estructura política del mundo. Estados Unidos salió de la segunda guerra mundial con una fuerza económica abrumadora, en un mundo políticamente definido por dos realidades geopolíticas nuevas: la llamada guerra fría entre Estados Unidos y la URSS y la reafirmación histórica de los pueblos no europeos del mundo. El segundo se refiere al hecho de que en los 25 años subsiguientes a 1945, el mundo tuvo la mayor expansión de su población y su capacidad productiva jamás conocida, que incluyó una ampliación de la escala de todas las actividades humanas. El tercero fue la consiguiente expansión extraordinaria, tanto cuantitativa como geográfica, del sistema universitario en todo el mundo, lo que condujo a la multiplicación del número de científicos sociales profesionales (...). La expansión desenfrenada de los sistemas universitarios en el mundo entero tuvo una ampliación organizacional muy concreta: creó una presión social por el aumento de la especialización debido simplemente al hecho de que los estudiosos

Martín Omar Aveiro

buscaban nichos que pudieran definir su originalidad o por lo menos su utilidad social. (Wallerstein, 1996, pp. 37 – 38)

Es en este contexto que ubicamos los debates sobre pedagogía y pedagogía universitaria en Argentina. Campos de estudios que presentan cierta fragilidad y porosidad disciplinar pero que, a su vez, atraviesan transversalmente a las instituciones educativas, entre ellas a las universidades. Y, como el resto de los campos, recorrieron su propia crisis en los años posteriores a la posguerra, uno para reafirmarse – la pedagogía – y el otro, para constituirse – la pedagogía universitaria -. En nuestro país esta circunstancia puso en debate algunas tradiciones pedagógicas provenientes de las generaciones normalistas que enfrentaban a positivistas y antipositivas, con algunos intentos de síntesis. Por su parte, ante la masificación inusitada de las casas de estudio se hizo necesaria la tarea de definir una pedagogía universitaria que tuvo diversas aristas, pretensiones de organización y de especialización.

Así, mientras desde el desarrollismo se impulsaban procesos de planificación y de contención al desborde juvenil, que irrumpía con fuerza en las instituciones, otros se daban a la labor de encontrar los argumentos filosóficos e históricos en la construcción de este campo o subcampo en ciernes. Debido al acercamiento entre las denominadas ciencias “duras” y “blandas” se moderaban las posturas rígidas que, hasta ese momento, en el debate pedagógico se habían mantenido entre positivistas y espiritualistas en la búsqueda de un camino intermedio. A su vez, las especializaciones, a las que aludimos antes, daban pie para pensar problemas específicos en las universidades como el de una pedagogía adecuada y propia. A esto se sumaba las consecuencias de los acontecimientos sucedidos en París, pues: “Mayo del 68 ha destruido la enseñanza superior del siglo XIX, ese curioso conjunto de instituciones que transformaba una pequeña fracción de la juventud en élite social” (Foucault, 1992, pp. 39-40). Inclusive, las luchas contra el autoritarismo y las envejecidas estructuras universitarias, que se esparcían por el mundo, tuvieron una resonancia particular en la Argentina y generó profundas transformaciones en las instituciones de educación superior en la década del setenta. Algunas de

las cuales hicieron foco en una renovada relación entre docentes y estudiantes a partir de la pedagogía universitaria.

Las prácticas de enseñanza que pusieron en cuestión la antigua clase magistral que predominaba en la mayoría de las universidades, además de los citados laboratorios y seminarios, fueron: las experiencias del taller total, la dinámica de grupos, las cátedras nacionales, la ciencia nacional, el sistema de áreas y las unidades pedagógicas (Roig, 1998). Todas ellas apuntaban a una reconfiguración de los vínculos entre sujetos que enseñan y aprenden de manera integral y crítica un determinado objeto de estudio. Tentativas que fueron clausuradas por la última dictadura cívico – militar que reestructuró el vetusto sistema de cátedras con sus lógicas de funcionamiento verticalistas, feudales, acríticas y sin compromiso con la realidad social. El retorno a la democracia puso nuevamente sobre el tapete la problemática y ha generado una serie de propuestas interesantes al respecto pero que tienen que seguir profundizándose en vistas de su perfectibilidad y de que: “el estudio de esos procesos no es una invitación a la transformación por trasplante, sino por creación del modelo que cada grupo universitario entienda que ha de alcanzar” (Roig, 1998, p. 97). En fin, en cualquier campo encontramos una lucha entre los recién llegados, que intentan romper los cerrojos del derecho de entrada y quienes dominan el mismo e intentan defender su monopolio. Es preciso, entonces, observar aquello que está en juego y sus intereses específicos (Bourdieu, 2002); la transformación o conservación de las universidades argentinas en sus relaciones pedagógicas particulares, en tanto comunidades educativas organizadas.

## Referencias

47(3), 327-335.

Almirante, C. (1993). Investigación “pública” e innovación tecnológica entre estado y mercado: acercamiento metodológico. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Universidad y Empresa*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.133-153

Ardao, A. (1961). *Introducción a Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Ramos S. A.

- Arévalo, J. J. (1937). *La Pedagogía de la Personalidad (Eucken – Budde – Gaudig – Kessler)*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata.
- Atcon, R. (1963). La Universidad Latinoamericana. ECO. *Revista de la Cultura de Occidente*, 7. Recuperado de [http://www.redivu.org/docs/publicaciones/Atcon\\_Rudolph\\_la\\_universidad.pdf](http://www.redivu.org/docs/publicaciones/Atcon_Rudolph_la_universidad.pdf)
- Atencio, A. E. (1965). La pedagogía, la didáctica y la práctica de la enseñanza. En *Memoria histórica 1939 – 1964* (pp. 320-330). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Atencio, A. E. (1968). Notas a propósito de la pedagogía universitaria en Carlos Vaz Ferreira. *Anuario de filosofía argentina y americana*, 4, 89-106.
- Aveiro, M. (2007). Proyectos antagónicos para la educación del país entre 1970 y 1980. Análisis de los discursos ministeriales. En C. A. Jalif de Bertranou (Edit.), *Argentina entre el optimismo y el desencanto* (pp. 231-258). Mendoza: Instituto de Filosofía Argentina y Americana, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aveiro, M. (2014). *La Universidad Inconclusa. De la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza (1973-1974)*. Mendoza: Ediunc.
- Berasain de Montoya, O. C. (1960). *El Problema Epistemológico en la Pedagogía Contemporánea*. San Luis: Editorial Mundo Cuyano.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Buonocore, D. (1960). *Temas de Pedagogía Universitaria*. Santa Fe: Imprenta de la Universidad.
- Carli, S. y Aveiro, M. (2015). A propósito de Darcy Ribeiro: conexiones e intercambio de ideas y experiencias universitarias con intelectuales argentinos. En H. H. Pimenta Rocha y M. A. Borges Salvadori (Org.), *Entre Brasil e Argentina: miradas sobre a história da educação* (pp. 121-150). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Cassani, J. E. (1973). Prólogo. En C. Alberini *Escritos de Filosofía de la Educación y Pedagogía* (pp. 9-20). Mendoza: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Catani, D. B. (2008). Pierre Bourdieu e a História (da Educação). En L. Mendes de Faria Filho (Org.), *Pensadores sociais e história da educação* (pp. 319-340). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Chaki, J. C. (1967). Alberto Caturelli: dos lecciones de Filosofía de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba, 1963. CUYO. *Anuario de filosofía argentina y americana*, 3, 239-243.
- Davyt Negrin, E. (2015). Un acercamiento a la contribución de Carlos Vaz Ferreira a la Pedagogía en Uruguay en las primeras décadas del siglo XX. *Historia de la Educación. Anuario*, 16(2), 37-55. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/8072>.

La constitución del campo o subcampo de la pedagogía universitaria

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fronzizi, R. (1958). *Hacia la Universidad Nueva*. Resistencia: Departamento de Extensión Universitaria y Ampliación de Estudios, Universidad Nacional del Nordeste.
- Gauthier, C. y Tardif, M. (2014). *A Pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Krotsch, P., y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*, 10(10), 1-19.
- Longobardi, R. M. (1969). *Universidad y Prospectiva. Tema inaugural de Pedagogía Universitaria*. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.
- López, M. A. (1954). Academic life, political community a state intervention. *The Student World*,
- Nassif, R. (1960). Algunas ideas sobre pedagogía universitaria. En D. Buonocore, *Temas de Pedagogía Universitaria* (pp. 69-75). Santa Fe: Imprenta de la Universidad.
- Ortiz de Montoya, C. (1960). Necesidad de una pedagogía de la personalidad. En D. Buonocore, *Temas de Pedagogía Universitaria* (pp. 179-208). Santa Fe: Imprenta de la Universidad.
- Ribeiro, D. (1973). *La Universidad Nueva, un proyecto*. Buenos Aires: Ciencia Nueva.
- Ribeiro, D. (1974). *La Universidad Peruana*. Lima: Ediciones del Centro.
- Roig, A. A. (1973). *Educación y Dependencia. Conferencia*. Mendoza: Colegio Universitario Central, Universidad Nacional de Cuyo.
- Roig, A. A. (1967). *Algunas consideraciones sobre Pedagogía Universitaria. Conferencia, Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Roig, A. A. (1968) El profesor Adolfo Atencio y el realismo pedagógico. *CUYO. Anuario de filosofía argentina y americana*, 4, (170-173).
- Roig, A. A. (1998). *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: Ediunc.
- Roig, A. A. (2006). *Los Krausistas argentinos* (ed. corr. y aum.). Buenos Aires: El Andariego.
- Se Ensayará una Nueva Pedagogía Universitaria. (22 de febrero de 1965). *Los Andes*, p. 15
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Flacso, Manantial.

Martín Omar Aveiro

- Tavella, N. (1960). La contribución pedagógica en el ámbito universitario.  
En D. Buonocore, *Temas de Pedagogía Universitaria* (pp. 35- 67).  
Santa Fe: Imprenta de la Universidad.
- Walker, C. A. (1969). *Acto Inaugural de Pedagogía Universitaria*. Corrientes:  
Universidad Nacional del Nordeste.
- Wallerstein, I. (Coord.) (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo  
XXI.