

La formación histórico-pedagógica en Ciencias de la Educación entre 1976 y 1989: el caso del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires

Marcela Mollis y equipo

1. Introducción

A los fines de compartir los avances parciales de una investigación realizada en el marco del UBACyT F062,¹ se presentan dos ponencias articuladas entre sí. En este marco el presente trabajo pretende comunicar la perspectiva de abordaje teórico metodológica del proyecto de investigación en curso. El mismo aspira a alcanzar como meta general la comparación de la formación histórico-pedagógica de las carreras de Ciencias de la Educación desde 1973 hasta 1989, en dos instituciones de sólida trayectoria académica de nivel terciario y universitario, localizadas en la ciudad de Buenos Aires –Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González y Universidad de Buenos Aires.

El recorte temporal seleccionado obedece a la intención de profundizar la relación entre pedagogía y política. En función de este objetivo se recortaron tres períodos de corta duración –1973-1976, 1976-1983 y 1983-1989– que refieren a etapas significativas de la historia política argentina e incidieron diferencialmente en los procesos pedagógicos de cada institución. El estudio queda enmarcado así en el campo historiográfico de la historia reciente. Para esta exposición, y a modo ilustrativo, se presentan ejemplos del trabajo teórico-metodológico relacionados al segmento 1976-1983.

A fin de analizar las lógicas de los procesos formativos se comparan, en perspectiva histórica, institucional, política y pedagógica los regímenes académicos, las formas de enseñanza, los planes y programas de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación en ambas instituciones. El enfoque histórico-social desde el que se aborda el problema entiende a las instituciones como productos histórico-sociales concretos, condicionadas por sus contextos y las dinámicas de los actores. Asimismo, la perspectiva comparada posibilita identificar continuidades y rupturas; semejanzas, diferencias y relaciones inscriptas en esa trama socioeducativa en la que se expresan.

2. Presentación del proyecto

El proyecto se propone alcanzar dos objetivos generales:

- Comparar la formación histórico-pedagógica de las carreras de Ciencias de la Educación desde 1973 hasta 1989, en dos instituciones de sólida trayectoria académica de

1 Proyecto UBACyT-F062 – “La formación histórico-pedagógica en Ciencias de la Educación entre 1976 y 1989: el caso del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires”. Directora: Mg. Marcela Mollis. Codirectora: Mg. Hilda Lanza. Integrantes: Sofia Dono Rubio, Valeria del Sel, Mariana Lázzari, Martha Amuchástegui. Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

nivel terciario y universitario de la ciudad de Buenos Aires –Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González y Universidad de Buenos Aires.

- Analizar la configuración del campo pedagógico y los efectos que en él tienen los cambios del campo político en los segmentos temporales que aborda la investigación (1973-1976, 1976-1983 y 1983-1989).

Además, se plantean tres objetivos específicos:

- Describir la formación histórico-pedagógica propuesta en el ISP JVG y en la UBA para la carrera de Ciencias de la Educación, durante el período 1973-1989.
- Comparar las lógicas de formación, mediante el análisis del régimen académico, las formas de enseñanza, los planes y programas de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación, en ambas instituciones durante el período 1973-1989.
- Analizar el impacto del escenario político nacional en la configuración de los procesos de formación, en cada una de las instituciones y durante el período de referencia.

Dos hipótesis iniciales han guiado la recolección y análisis de documentos, planes y programas de estudio así como la selección de informantes clave para la realización de entrevistas. En primer término, se considera que las lógicas de formación universitaria y terciaria son semejantes en cuanto al propósito de construcción de la identidad histórica, y diferentes en cuanto a la búsqueda de desarrollo de las competencias específicas. En segundo lugar, se sostiene que los contextos de dictadura y democracia producen dispositivos de censura o libertad de ideas que se expresan de distinto modo y tienen efectos diferenciados en las instituciones universitarias y terciarias, en función de la misión diferencial de cada tipo institucional.

3. Los antecedentes del problema de investigación

El estado actual del conocimiento sobre la formación de los profesores y de los egresados universitarios en la Argentina es abundante como lo evidencia la bibliografía reseñada y publicada por este equipo de investigación en *La Formación Universitaria para el Sistema Educativo y el Sector Productivo* (Mollis, 2006). Se ha seleccionado un conjunto bibliográfico que da cuenta, entre otras dimensiones, de la perspectiva histórica, didáctica, pedagógica y filosófica de la formación docente universitaria y terciaria en general y de la carrera de Ciencias de la Educación en particular.

En el marco anteriormente delineado cabe citar, como antecedente inmediato de esta investigación se encuentra el trabajo de investigación de Mollis *et al.* (2006) que aborda la problemática de la formación de profesores en las instituciones de Nivel superior universitario y terciario desde la perspectiva comparada, cuyos resultados han dado el punto de partida para esta investigación.

Desde otra visión también amplia, en los últimos años, la producción de referencia se ha orientado en torno a tres grandes grupos temáticos: 1) los de carácter histórico-pedagógico, 2) los vinculados a las prácticas docentes, a la cultura institucional y a los problemas de orden pedagógico-didáctico y 3) los que analizan la historia reciente desde una perspectiva más política focalizando las reformas educativas de la década del 90.

En el primer grupo, se incluyen los trabajos que analizan la formación, las instituciones, las prácticas docentes y los actores. Un ejemplo en esta línea de investigación es la dirigida

por Cucuzza y coordinada por Pineau (2002) con sede en la Universidad de Luján y focalizada en la historia de la enseñanza de la lecto-escritura pero asociada a las prácticas docentes, a la formación de los mismos y a la historia de la pedagogía. Otro trabajo en esta dirección es la producción de Teobaldo (2004) que aborda, a través de la historia de dos actores pedagógicos, la manera en que la política y la religión atravesaron y constituyeron el campo profesional y la identidad de los docentes rionegrinos. Con esta perspectiva, se incluye la investigación de Gómez y Pérez (2005) llevada a cabo en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Analizan el desarrollo de la Educación Superior en la provincia de Santa Cruz entre los años 1958 y 1990, la constitución de sus instituciones, la dinámica y la interrelación de los diferentes actores. Por su parte Dussel (mimeo), analiza la formación docente para el nivel medio. Desde la perspectiva histórica y comparada, este trabajo revisa algunas orientaciones de la reforma en la formación de los profesores pero enfatiza al inicio en el recorrido histórico y en el análisis de experiencias y debates internacionales. Finalmente, a modo de síntesis, ofrece una reflexión sobre la finalidad de la formación de los docentes, y esboza algunas propuestas vinculadas a los modelos de formación, a la organización institucional, a la relación con el conocimiento y a la cuestión de las prácticas y su lugar en el currículum.

En el segundo grupo pueden incluirse estudios como el de Davini (1995) que explora la temática y la complejidad de la práctica docente. Con la intención de brindar elementos para la comprensión del presente recupera la historia de la formación de los maestros en este país, definiendo las tradiciones que –como productos históricos– configuraron los procesos formativos y aún perviven. A partir de este escenario define y analiza diversas problemáticas relacionadas con la formación y la práctica de los docentes. Por otra parte, está el trabajo de Hiller (1990) que aborda el tema de la formación docente para el nivel medio, como ámbito apropiado para producir innovaciones que impactan directamente sobre dicho nivel. Presenta en este marco de referencia una ordenada exposición de los conceptos teóricos clave que fundamenta su análisis, entre los que se encuentran: Cultura, Pedagogía, Cultura Pedagógica, Prácticas y Modelos. Por último, ofrece un riguroso análisis de la Cultura Pedagógica en la formación docente desde tres niveles definidos por la autora: Institucional, Pedagógico-didáctico, y Subjetivo-individual.

Con respecto a la formación docente en una de las instituciones seleccionadas para el presente proyecto, se encuentra el trabajo de Lanza (1990) “Algunas reflexiones sobre programas y planes de estudio para la formación docente”. El mismo examina la formación de docentes de Historia para el nivel medio, para lo cual analiza los planes y programas de los Profesorados de Historia de Jurisdicción Nacional, ubicados en el ámbito de la Capital Federal. La autora hace un repaso de los antecedentes históricos de la Formación Docente nacional, indicando las diferentes corrientes pedagógicas que marcaron la evolución del pensamiento pedagógico argentino y latinoamericano. Posteriormente, desde una perspectiva comparada, analiza los planes de estudio y programas del Instituto Nacional Superior de Profesorado J. V. González y del Instituto Nacional de Educación Superior N° 1 Pte. L. Saénz Peña. A partir de esta comparación caracteriza los tipos de conocimiento presentes en ambos trayectos formativos. Asimismo, presenta una interesante reflexión de las opiniones de los historiadores acerca de la formación docente en esta disciplina. También se encuentra en el mismo texto, otro trabajo de Hiller (1990) que centra su análisis en la comparación de dos carreras y describe aspectos clave utilizados como marco de referencia el currículum deseable, los planes de estudio vigentes, los programas de las asignaturas y las instituciones.

En el último grupo pueden incluirse los trabajos de Diker y Terigi (1997) que abordan la reforma de la formación de docentes en la década de los 90, a partir de sus problemas, discusiones y alternativas. Parten de los problemas históricos para así reconstruir las contradicciones y conflictos de la actualidad. A modo de conclusión, desarrollan algunas propuestas alternativas para pensar cómo y hacia dónde dirigir los nuevos y necesarios cambios.

4. La selección de las instituciones. La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González

La relación entre las instituciones universitarias y las terciarias ha sido objeto de innumerables debates en el campo de la política de educación superior (Mollis, 2006, 2009) y sobre todo, en el campo de la gestión de las políticas públicas de la educación superior en lo que refiere a la articulación entre los niveles terciario y universitario. En el marco de dichos debates y con la finalidad de superar los prejuicios academicistas surgidos de la tradición disciplinar universitaria, se considera necesario elaborar un proyecto histórico comparado. A partir de la comparación histórico-educativa, se espera develar las coincidencias y diferencias que cada institución tiene respecto de sus misiones pedagógicas y académicas conjuntamente. Por esta razón fueron seleccionados dos establecimientos educativos de nivel superior con reconocida trayectoria académica en la formación de especialistas en Ciencias de la Educación. Uno de nivel universitario y otro de nivel terciario.

Las lógicas de los procesos formativos propias de cada institución han sido examinadas teniendo en cuenta el análisis de las corrientes historiográficas y pedagógicas que han incidido e inciden en la interpretación del pasado y presente educativo de los egresados y coadyuvan a configurar su identidad profesional.

Para analizar los procesos formativos se han comparado los regímenes académicos, las formas de enseñanza y los planes y programas de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación entre ambas instituciones.

Por su parte, la elección de cada una de estas instituciones se fundamentó en el supuesto que sostiene que las huellas de origen y de trayectoria de una institución, sumadas a las características del desarrollo histórico-político, influyen e impregnan la cultura de dicha institución otorgándole sentido a los procesos de formación que en ella se desarrollan. Es por ello que interesa destacar brevemente algunos aspectos clave de cada institución en lo que refiere a la formación en Ciencias de la Educación para comprender los motivos de la elección realizada.

4.1. Los orígenes de la carrera de Ciencias de la Educación en la FFyL de la UBA

Durante la década del 50 los estados orientan la educación superior y la formación científica al servicio de su desarrollo, fundamentando su accionar en evaluaciones que parecían constatar el aporte del conocimiento al crecimiento económico. Existe en el clima de la época la percepción de que se estaba frente a una oportunidad histórica en la que la educación jugaría un rol central. El denominado optimismo pedagógico, vertiente teórica que postula la necesidad de una fuerte inversión en educación en aquellos países que quisieran acceder a la condición de desarrollados, jerarquiza el campo educativo.

En la Argentina, este contexto político-cultural, que es además manifiestamente antiperonista, impacta en las universidades argentinas, entre ellas la Universidad de Buenos Aires. Luego de un proceso de expulsión de aquellos profesores identificados con el movimiento justicialista, finalizado el período de normalización (1955-1957) y recuperada la autonomía universitaria, los intelectuales se abocan a la tarea de direccionar la actividad científica a fin de fortalecer el vínculo producción de saberes-desarrollo económico. En este esquema la universidad se convierte en el actor social que, a través de la producción científico-académica, promovería el progreso nacional.

Durante el rectorado de la UBA de Risieri Frondizi (1957-1962), este proceso de modernización se materializa en la redefinición del carácter profesionalista de las carreras ofrecidas por un perfil más científico y técnico.

P. Buchbinder (1997) señala que en la Facultad de Filosofía y Letras este impulso renovador tiene lugar a través de una serie de transformaciones curriculares y estructurales. Dentro de las primeras puede citarse la creación de nuevas carreras, de acuerdo con el nuevo perfil profesional buscado. Paralelamente, se reestructuran las carreras ya existentes mediante las reformas de sus planes de estudio. En las nuevas propuestas, la cultura clásica pierde la centralidad que tenía en la formación de filósofos e historiadores, carreras tradicionales de la facultad, mientras que no encuentra lugar en la currícula de las nuevas carreras.

En los planes de estudio se advierte una tendencia hacia la especialización y una orientación hacia la observación, la experimentación y el trabajo en el campo profesional.

En este escenario de reconfiguración del campo pedagógico universitario, se crea la carrera de Ciencias de la Educación por resolución del C. S. N° 529 en marzo de 1957. Respecto de su creación, Suasnábar (2004) advierte que esta (a diferencia de Sociología o Psicología) no puede caracterizarse como una creación *ad nihilo* ya que se constituyó como una transformación de los anteriores profesados de Pedagogía. El primer plan de estudios de la carrera, de diciembre de 1958 (Res. C. S. N° 53) refleja una fuerte impronta de la filosofía, herencia de su tronco fundacional, la carrera de Pedagogía.

Esta característica se irá perdiendo en el transcurso de la década mediante la resolución de tensiones entre la herencia humanista y las nuevas propuestas disciplinares y didácticas que denotan un giro epistemológico en el campo de los saberes pedagógicos (Carlino, 1993). Gana espacio una nueva concepción de la educación, concebida como un campo de aplicación de las ciencias puras o básicas: sociología, sicología, historia, filosofía, política. En esta dirección, el plan de estudios incorpora orientaciones y materias optativas, lo que refuerza la intención de búsqueda de una mayor especialización y una preparación en pos de la diversificación de las opciones laborales; como también la influencia de determinados cursos y personalidades académicas (a los que se tenía acceso por la optatividad) de las carreras de Historia y Sociología.

En el campo político, la experiencia semidemocrática de los gobiernos de Arturo Frondizi, y Arturo Illia, finaliza con el golpe de Estado de la autodenominada “Revolución Argentina”. Rápidamente grupos nacionalistas católicos y liberales, de tendencia desarrollista, ocupan puestos clave en la conducción del sistema educativo (Suasnábar, 2004) y la universidad no fue la excepción. Las concepciones tecnocráticas en educación encuentran un espacio óptimo para su expansión, en un contexto autoritario y despolitizado, bajo la falsa promesa de neutralidad y eficiencia.

Si bien en este período, los cambios políticos no se traducen en una reforma del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, la coyuntura política impacta fuertemente en la configuración del campo pedagógico. Docentes renunciantes, graduados y estudiantes elaboran un documento en el que denuncian las consecuencias de la intervención militar en la vida universitaria. Describen el ámbito universitario constituido entre 1958 y 1966 como espacio de formación de docentes y especialistas en educación “...que construíamos una carrera moderna, con contenidos y métodos avanzados y de acuerdo a las tendencias más avanzadas en estudios interdisciplinarios.(...) intentábamos canalizar a través de la actividad universitaria nuestro sentido de responsabilidad social ...”² (Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, 1966).

Este período fundacional para la formación universitaria en Ciencias de la Educación trae aparejadas fracturas en el campo educativo, al escindirse el ámbito de la producción teórica y la formación académica respecto de la esfera de la ejecución práctica.

En la medida en que se consolida históricamente la formación universitaria en Ciencias de la Educación, se constituye una relación asimétrica con escasos o nulos puntos de articulación entre esta formación académico-profesional y la que tiene lugar en el nivel superior no universitario, ligada a la formación docente. Sin embargo, cada institución se configura a partir de una historia, una tradición y una misión específica que se traduce en procesos formativos diferentes. De ahí la riqueza de la comparación entre las instituciones seleccionadas.

4.2. Los orígenes de la formación en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior del Profesorado J. V. González

Entre los aspectos más interesantes para destacar que motivaron la elección de esta institución pueden ser mencionados: 1) su origen (objetivos, misiones y organización) diferente a los profesorados organizados en las escuelas normales de la época; 2) su fuerte vinculación con la universidad durante los primeros años de su existencia; y 3) su devenir en el tiempo vinculado a los cambios políticos, normativos e institucionales acontecidos en el país que afectaron fuertemente la vida de la institución.

En los inicios del siglo XX las autoridades políticas advertían una gran diversidad en la formación de los docentes que se desempeñaban en los colegios secundarios de la Nación. Esta situación se explicita en los considerandos del decreto de creación de la institución de 1904, “... abundaban los que carecían de títulos para ejercer su función y aquellos otros que, aunque contasen con títulos de grado, no tenían preparación pedagógica ...” (Decreto del 16/12/1904).

En 1903, el ministro de educación Juan R. Fernández, había establecido una serie de exigencias para superar la situación descripta. Entre las medidas tomadas, planteó la obligación de cursar un seminario pedagógico de especialización para quienes desearan ingresar a las cátedras de nivel medio. Esta iniciativa inicial se amplió con la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, el 16 de diciembre de 1904.

En el artículo 3º de los considerandos del Decreto de creación³ se afirma que,
“...para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que este sepa todo

2 Documento elaborado por estudiantes, graduados anti-intervencionistas, docentes e investigadores renunciantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, Mimeo. Departamento de Ciencias de la Educación. FFyL, UBA.

3 Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, Historia Institucional 27/04/2007. <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar>

lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar, porque lo primero puede obtenerse con el estudio individual o en institutos secundarios o universitarios superiores; pero la última condición solo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación” (Ibid, considerandos, art. 3º).

A partir de la creación del Profesorado, el Ministerio de Educación va a priorizar el ingreso a los colegios nacionales de los docentes formados pedagógicamente en esta nueva institución: “A partir de 1905, todo diplomado universitario que aspire a la adjudicación de cátedras en propiedad en los Colegios Nacionales, deberá aprobar el curso teórico-práctico establecido en el presente Decreto, en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, obteniendo el título respectivo”.

En la Subsecretaría de Instrucción Pública se abrirá un registro especial y permanente donde se anotarán los diplomas de los profesores de enseñanza secundaria, los que serán preferidos para la provisión de cátedras en los Colegios Nacionales. (Ibíd. arts. 12 y 13)

Durante un breve lapso subsiguiente, el Instituto funcionó como anexo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA hasta que Rómulo Naón, desde la cartera de Educación del presidente José F. Alcorta, decidió darle la modalidad que ha mantenido hasta el presente. Se trata de un instituto formador de profesores en materias específicas con énfasis en tramos de formación pedagógica general. Administrativamente, el Instituto pasó a depender, entonces, de la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Especial.

En los festejos del primer decenio de la creación, el Rector del Instituto Dr. Keiper, señala que,

El Instituto del Profesorado, desconocido y menospreciado en sus primeros años, después criticado y atacado, ha entrado actualmente en una época en que es más conocido y apreciado en su justo valor, en que es juzgado con mayor imparcialidad. (...) Si en sus comienzos fue considerado como un simple Colegio Nacional o un Seminario Pedagógico y si se quiere hasta paradójico, dirigido por unos cuantos ‘maestros normales’, todavía no falta quien en la actualidad le atribuya la pretensión de significar una duplicación de la Universidad, con fines completamente distintos a su verdadero origen. Ni una ni otra cosa jamás ha sido ni ha querido ser. Su única y noble aspiración es: suministrar a sus alumnos una preparación completa, sólida, intensa y adecuada a su futura profesión. Se conforma con ser un Instituto del Profesorado Secundario, y nada más. (1916: 32-34)

Pueden subrayarse dos aspectos más que hacen especialmente interesante la mirada reflexiva sobre esta institución. Por un lado, el destino itinerante que el J. V. González tuvo durante más de cien años.⁴ Por otra parte, el fuerte impacto que las sucesivas rupturas del orden institucional en el país –con posterioridad a 1955– fueron planteando a esta institución y posiblemente a los diversos Institutos Superiores de Formación Docente. En el caso del J. V. González, estas reiteradas intervenciones afectaron su vida institucional, así como las posteriores dilataciones de los procesos de normalización.⁵ Por su parte, revisar el desarrollo

4 Tuvo, así, un destino itinerante que limitó sus posibilidades. Curiosamente, el ministro Rómulo Naón ya le había asignado un predio y se había procedido a la colocación de su piedra fundamental. Al cumplirse la primera década de vida, el rector Guillermo Keiper señaló esa carencia que persistió hasta 2009. (Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González”, *op. cit.*)

5 Una cuestión de otra índole se planteó en los años 90 al producirse la transferencia de los servicios educativos, seguida de sus lentas definiciones de carácter jurisdiccional y administrativo, que dilataron su proceso de normalización. Con la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521/95, se plantearon nuevas opciones para los profesados, ante

institucional de esta institución emblemática aporta elementos para la comprensión de los procesos de jerarquización-desjerarquización de la formación docente de nivel medio en los últimos cincuenta años.

A modo de síntesis, cabe destacar que la historia de esta institución *per se* genera un interés especial como objeto de estudio para la Historia de la Educación y como objeto de comparación con la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

5. La perspectiva de abordaje teórico-metodológico⁶

Dada la multidimensionalidad del problema a estudiar, se utilizó una combinación interdisciplinaria de tres enfoques metodológicos complementarios, que ayudan a conceptualizar y comprender el objeto de estudio a partir de la interacción entre ellos.

El análisis comparado de los procesos formativos en dos instituciones –terciaria y universitaria–, puede realizarse siguiendo dos perspectivas metodológicas complementarias que refieren al llamado *análisis organizacional del sistema* por un lado, y al *enfoque histórico social* por el otro (Mollis, 2003, 2006). El *análisis organizacional* se concentra en el estudio de las propiedades internas de un sistema de educación, y se caracteriza por su énfasis interno y sincrónico, se le da prioridad al conocimiento, se analizan con detenimiento los procesos micro y se le otorga relevancia a la diferenciación. El *enfoque histórico social*, en cambio, entiende que las instituciones son productos histórico-sociales concretos que están condicionadas por la operación de los contextos y las dinámicas de los actores. Enfatiza los elementos externos y diacrónicos, le da prioridad a las políticas públicas y a los actores, le otorga relevancia a los procesos macro, por períodos o etapas, teniendo en cuenta los contextos. En función de la combinación de ambos enfoques y la perspectiva teórico-metodológica de la Educación Comparada (Mollis, 1995, 2001), se develaron el sentido de las lógicas formativas en las instituciones caso.

La potencialidad del enfoque comparado radica, entre otras, en su posibilidad de ofrecer un conocimiento más profundo de la propia educación y de la sociedad al situarlas y cotejarlas con otros escenarios. Brinda una perspectiva más amplia, discerniendo fortalezas y debilidades, continuidades y rupturas del objeto de comparación al poder establecer relaciones con el par comparado. Se constituye así como un campo interdisciplinar vital para la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa, particularmente en el análisis, debate y puesta en marcha de procesos de reforma. Otorga una mirada que sortea abordajes reduccionistas, funcionalistas y ahistóricos que segmentan la realidad, distorsionan las apreciaciones y desvirtúan las definiciones en el ámbito de la política educativa. En palabras de Márquez, pionero de la renovación de la Educación Comparada en la Argentina:

La educación comparada debe estar puesta al servicio del cambio... El comparatista debe tener siempre presente que todo cambio que se opere en el sistema, aún en el aspecto más

las cuales importa mucho mantener los valores de tradición e identidad institucional que han distinguido a un establecimiento cuya jerarquía debe ser fiel al pensamiento del ilustre Joaquín V. González. (Instituto Nacional del Profesorado "Joaquín V. González", *op. cit.*).

6 Este apartado se ha elaborado en base al Proyecto de Investigación UBACyT F215, Las Reformas de la Educación Superior en Argentina: el caso de los profesados de Historia, dirigido por M Mollis y co dirigido por Hilda Lanza, publicado por el IICE en sus *Memorias* 2008 (versión digital).

particular, no puede desvincularse del cambio de la estructura económica, social y política y de la superestructura constituida por lo cultural – en su sentido antropológico, ideológico y psicosocial– sin olvidar como Vasconi, que la educación constituye con todo su aparato institucional, un fenómeno de superestructura. (Márquez, en Fernández, Mollis y Dono Rubio, 2005: 170)

La investigación comparada, ya sea que produzca estudios descriptivos, analíticos o explicativos realizados desde una lógica cuanti o cualitativa, puede resultar valiosa cuidando los usos que de ella se hagan. Realizando un balance actual de la disciplina, Lamarra, Mollis y Dono Rubio (2005) alertan sobre la necesidad de generar conocimientos superadores de los universalismos homogeneizantes, producto de los mandatos globales, y de atender las necesidades democráticas de las sociedades nacionales respondiendo a sus características particulares y multiculturales. Desde esta perspectiva, la investigación en Educación Comparada puede contribuir al diseño de políticas de Estado.

Desde esta perspectiva teórico-metodológica se analizan datos estadísticos, se indagan los cambios de planes de estudio, en el régimen académico y en las formas de enseñanza, incluyendo en el análisis los sentidos que le otorgan los sujetos que cotidianamente desarrollan sus tareas en las instituciones abordadas; y explorando las posibles relaciones entre ese significado y el protagonismo alcanzado por los distintos actores en el marco de la reforma. Se intenta alcanzar este propósito desde una perspectiva que contempla la articulación del contexto histórico-social, político e institucional. En función de lo expuesto se tuvieron en cuenta los procedimientos que siguen:

- Análisis del contenido de:
 - Leyes, documentos gubernamentales e institucionales, comunicaciones graficas, que refieren a los procesos de reformas en cuestión.
 - Opiniones, percepciones y/o representaciones de los informantes clave (académicos/expertos, profesores, estudiantes, funcionarios, administradores) recogidas a través de entrevistas realizadas en el ámbito institucional que aborda la investigación.
- Perspectiva diacrónica del objeto de estudio.
- Reconstrucción socio-histórica de los procesos abordados. Se realiza a partir del estudio de los procesos de transformación (continuidades y rupturas), vinculando los contenidos analizados con su contexto de producción más amplio (social, económico y político) dador de sentido. Se consultan fuentes secundarias, teóricas y empíricas.
- Perspectiva sincrónica: metodología comparada.

Dado que una de las dimensiones clave del proyecto es la perspectiva comparada, aquí solamente se cita el trabajo publicado por Marcela Mollis, “Los Usos de la comparacion en la Historia” (1996), el artículo de Marginson y Mollis, (2001) y el capítulo de Mollis “Los aportes de la Educación Comparada al campo de la Educación Superior” (2010) en los cuales se abordan los pasos metodológicos y la teoría que sustenta el valor de los estudios comparados en las ciencias sociales en general y en la historia de la educación en particular. Se considera que la perspectiva comparada enriquece el análisis de la reforma de la formación de profesores al inscribirla en el entramado socio-histórico en el que se produce. Las herramientas que brinda

este abordaje crítico y multidisciplinar posibilitan además vislumbrar e interpretar continuidades y rupturas, fortalezas y debilidades, consensos y conflictos propios del proceso de cambio. Este enfoque comparado propone un abordaje multidisciplinar, fundamentalmente crítico, y cuestionador del ahistoricismo, del funcionalismo y del reduccionismo que emergen de las metodologías positivistas aplicadas a los estudios comparativos.

En esta dirección, cabe aclarar esquemáticamente las características propias de la comparación, que sustentan estas indagaciones (Mollis, 1996):

La comparación es considerada una acción de pensar relacionado. Adquiere relevancia social cuando, superando un nivel anecdótico se la aplica al análisis del objeto de estudio, considerando a este en relación con valores macro que le otorgan sentido e identidad. Se asume que cuando se compara se parte de una mirada propia, la visión subjetiva del investigador que va a reconstruir, a recrear la mirada del otro comparado desde su “propia lente”. Esto obliga al comparatista a explicitar los criterios de los que parte, y en base a los cuales construye y relaciona las variables para abordaje del objeto de estudio.

La comparación supone una concepción *a priori* de la diferencia, y rechaza abordajes desde la perspectiva de la mismidad, lo que implica el abandono del etnocentrismo cultural. Este carácter torna fundamental el conocimiento de la realidad social y cultural que es condicionante y a su vez condiciona al objeto de la comparación.

La comparación requiere el reconocimiento de la especificidad de los procesos históricos en los que se originan y/o desarrollan los sistemas de educación. Al tener en cuenta la génesis de los sistemas educativos y sus niveles, se torna necesaria la interacción entre la perspectiva histórica y la sociológica que posibilita, más allá de la descripción, la comprensión del fenómeno estudiado.

En función de los propósitos y el contexto del estudio, la comparación puede consistir en reconocer el significado de una determinada cualidad de la estructura que se analiza. Puede aplicarse también a modificaciones de una misma estructura (social, política, económica, cultural, educativa), teniendo en cuenta, generalmente, las variables espacio y tiempo, aplicables en la comparación. Supone, de este modo proximidad geográfica o histórica.

Por último, la comparación busca desde esta complejidad teórica y metodológica descubrir y establecer semejanzas, diferencias y relaciones dinámicas en la identidad del objeto de comparación.

Por otra parte, el enfoque histórico-social que encuadra este proyecto entiende que las instituciones son productos históricos concretos, condicionados por los contextos políticos y sociales. Cuando se refiere a lo “histórico social” se hace referencia al modo de ser de lo social, tal como lo expresa Castoriadis cuando afirma: “Lo histórico se da como social y solo como social puede darse; lo histórico es, por ejemplo y por excelencia, la emergencia de la institución y la emergencia de otra institución” (1993: 87).

En este sentido, las dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas se articularon en este análisis buscando develar el sentido de las lógicas formativas en ambas instituciones durante el período abordado. Para indagar la dimensión política se priorizó el análisis de la legislación y las políticas educativas, otorgándoles relevancia al contexto político cultural y a los procesos macro en los que se inscriben.

A la vez, al abordar la dimensión institucional se concibe cada entidad como un entramado complejo donde se articulan su historia, su tradición y lo simbólico. En esta dirección se

indagaron rupturas y continuidades referidas a sus formas de gobierno, el marco normativo, el perfil de los docentes y el clima institucional.

Para analizar la dimensión pedagógica, insoslayable por tratarse de instituciones formadoras, se consideran principalmente las formas de enseñanza, el régimen académico y los planes de estudio. Al indagar las formas de enseñanza se examinan en particular los contenidos, bibliografía, estilos de enseñanza, como así también las formas de evaluación y organización de la cursada.

El estudio de estas instituciones se enfrenta asimismo con otros aspectos de la vida social, como son las representaciones que se tienen de las mismas, y el modo en que estas materializan un imaginario social sobre su existencia, cuyo fundamento es histórico. En palabras de Castoriadis, “La institución histórico social es aquello en y por lo cual se manifiesta y es lo imaginario social.(...) Lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte” (1993: 122).

En el análisis de las entrevistas se tuvo presente que las indagaciones se encontraban en el campo de la historia reciente. Esta inscripción remite a un encuadre epistemológico que define la historia y la memoria como íntimamente imbricadas, concibiendo a esta última como construcción activa, en tanto proceso en el que participan y se entretajan memorias personales y colectivas. Estas particularidades exigieron tomar algunas precauciones de índole conceptual y metodológica. La primera, ancla en las huellas indelebles que ha dejado la experiencia traumática de la última dictadura en el imaginario colectivo y en sus prácticas, impronta de la que no quedan exentos como investigadores, puesto que indagar en el pasado reciente obliga a ser partícipes de este objeto de indagación. Objetivar la naturaleza de estas dificultades y abordarlas como obstáculo epistemológico, en términos de Bachelard, formó parte de este quehacer investigador. Otra prevención que se tuvo en cuenta, se relaciona con el carácter de construcción social de la memoria y de sus sucesivas redefiniciones parciales, producto de conquistas efímeras, expresión de diferentes pugnas ideológicas, políticas y filosóficas.

Por otra parte, en la tarea de relatar el pasado reciente, al carácter conflictivo del proceso de configuración de la memoria se le suma la tensión misma entre historia y memoria. La memoria es siempre una mezcla de hechos y opiniones, y ambos resultan significativos; la memoria tiene un carácter subjetivo y una tendencia a interpretar la historia, más que a reflejarla. El trabajo con la memoria permite, a la vez, construir nuevas perspectivas y puntos de vista acerca de las prácticas, formas y procesos educativos más generales y posibilita, de este modo, abordar las prácticas educativas desde las voces, vivencias y experiencias concretas de los diversos protagonistas de estos procesos. Desde este encuadre se entienden las memorias como miradas de los múltiples actores inmersos en el proceso educativo en sus articulaciones con los procesos sociales, políticos y económicos.

La relación entre memoria, historia y educación aparece entonces a partir de la recuperación no solo de la subjetividad, sino también de las múltiples voces que conforman la memoria colectiva, la memoria social que permite reconstruir la complejidad de los procesos educativos en relación con el devenir de los procesos históricos. Geertz al referirse a la articulación entre lo individual y lo colectivo afirma que “...las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas”. Esta complejidad propia de la historia reciente se vio reflejada, por ejemplo, en el contenido de las diferentes entrevistas, en las que el relato se

diversificaba y cobraba distintos matices. Estas supuestas contradicciones fueron leídas desde el marco epistemológico de la historia reciente que propone herramientas de intelección con las que se procura interpretar la polifonía presente en los relatos. Es así que ciertas ambigüedades o discrepancias detectadas al entrecruzar el contenido de las diferentes entrevistas se interpretaron como perspectivas posiblemente afectadas por la subjetividad en las que el pasado parece actualizarse, pero siempre permeado por lo vivido, por la experiencia. En palabras de Sarlo “Del pasado se habla sin suspender el presente, y muchas veces, implicando también el futuro” (2005: 13).

Así, las diferentes voces se interpretaron como resultado de expresiones de la memoria individual, la que se constituye en un espacio de lucha en el que pugnan los diferentes sentidos sobre el pasado. En esta lucha, los posicionamientos políticos e ideológicos del portador de esa memoria son un elemento más que participa de manera activa en su configuración. En esta dirección se recuperan las palabras de Le Goff: “Análogamente la memoria colectiva ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducido por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que ha dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva” (1991: 96).

5.1. Fundamentos metodológicos

El encuadre teórico metodológico y el carácter del objeto abordado fundamentaron la selección de las fuentes. Es necesario rastrear diversos tipos de fuentes, para dar visibilidad a las multidimensionalidad del objeto indagado, al mismo tiempo que se consideró el potencial explicativo de las mismas para dar cuenta de la configuración de las lógicas formativas. En este sentido, Marc Bloch afirma: “Sería una gran ilusión imaginarse que cada problema histórico se vale de un típico único de documentos, especializado en este empleo. Al contrario, cuánto más se esfuerza la investigación por llegar a los hechos profundos, menos le es permitido esperar la luz sino es por medio de rayos convergentes de testimonios muy diversos en su naturaleza.(...) Y si casi todo problema humano necesita el manejo de testimonios de tipos opuestos, es, al contrario, de toda necesidad, que las técnicas eruditas se distinguan según los tipos de testimonios” (1979: 56).

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta la especificidad del período y la naturaleza de este objeto de estudio, se trabajó con diversas fuentes de información, como documentos oficiales y entrevistas realizadas a autoridades, docentes y alumnos del período.

5.1.1. Trabajo con archivo

El carácter y la disponibilidad de sus fuentes constituyen otra peculiaridad del período abordado. Una de las dificultades estriba en que durante el período dictatorial gran parte de los documentos fue destruida con el fin de ocultar evidencias incriminatorias, lo que obstaculiza su acceso. A la vez, esto obliga al historiador a una tarea de continua revisión, ya que por su connotación política y su cercanía temporal, con mucha frecuencia, diferentes archivos salen a la luz o su información es desclasificada. Más allá de estos problemas concretos, Da Silva Catela (2007) alerta a los investigadores acerca de la necesidad de agudizar la

lectura de los documentos de la represión en dos direcciones. Por un lado, hacia la reflexión sobre las condiciones de producción de quienes hablan a través de los documentos, a fin de convertirlos en objeto de análisis. Por otra parte, en la indagación de sus propias concepciones de verdad frente a la producción de aquello que convierten en fuente; es decir de lo que el documento dice, de lo que a partir de él puede decirse, de lo que se silencia. Si bien los archivos posibilitan trabajar con el pasado, este trabajo implica una lectura e interpretación de ese pasado desde y en el presente.

En este punto se estrechan las vinculaciones de la labor académica del historiador con la política y la ética. Al tratarse de la reconstrucción e interpretación de un pasado cercano de alto nivel de complejidad que porta procesos dolorosos, se objeta la posibilidad de construir un relato mínimamente consensuado sobre los significados que circulan. Sin embargo, la historia reciente cuenta con herramientas para una construcción intelectual superadora de las diferentes crónicas que se disputan la definición de ese pasado. Esta construcción se sostiene sobre la idea de que existe una realidad exterior que puede volverse inteligible mediante la labor investigativa del historiador, reconociendo siempre cierta parcialidad, el carácter inconcluso de su producción y su relativa dependencia de las concepciones historiográficas del momento.

También cabe mencionar otra dificultad enfrentada al buscar documentación normativa, que es la que refiere al estado incipiente y precario que tiene en este país la constitución de archivos de diferentes documentos. A las razones políticas que acompañan el ocultamiento de información sobre intervenciones políticas debe sumarse la falta de lo que se puede llamar una tradición o conciencia de la necesidad de archivo en las diferentes instituciones con el fin de preservar de manera sistemática su documentación. De este modo, el relevamiento inicial de fuentes legislativas e institucionales permitió reconocer diferencias en ambas instituciones, ya que en el Instituto JVG no hay un espacio en el cual los documentos estén organizados de manera tal que sean accesibles para su consulta. En el caso de la UBA resultó diferente, por contar con un archivo más sistematizado y con mejores posibilidades de acceso.

Estas diferencias motivaron la necesidad de indagar en la historia misma de cada archivo, con la intención de articularla en este análisis. De este modo, preguntas sobre sus orígenes y el proceso de constitución de cada archivo llevaron a abordar su configuración actual como resultado parcial de pugnas por construir determinado discurso. Debido a las razones expuestas, la recuperación de fuentes gubernamentales e institucionales fue parcial y fragmentaria, sobre todo para el caso del Instituto JVG.

El trabajo con fuentes documentales implicó un primer abordaje a partir del cual se sistematizó la información según ejes, tales como la forma de gobierno, la relación de la institución con las autoridades nacionales, la modalidad de designación de los docentes, entre otros, que permitieron profundizar su examen en relación con la especificidad de la coyuntura política de la dictadura. Conjuntamente se analizaron los planes de estudio, lo que posibilitó reconocer los procesos formativos de cada institución. Los ejes de trabajo para indagar el contenido de los planes de estudios fueron su estructura, las asignaturas, el régimen y modalidad de cursada y las orientaciones ofertadas.

5.1.2. Trabajo con entrevistas

El registro de experiencias particulares de los actores representa la posibilidad de atender a los sentidos, a las vivencias, a la historia en tanto experiencia vivida. A la vez plantea el desafío de volver a reconstruir el todo, a insertar las significaciones individuales en el entramado que le otorga sentido, con la intención de trascender lo individual.

La entrevista en profundidad permite conocer aquello que es importante en las representaciones de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. Con esta intención se realizaron entrevistas que apuntaron a reconstruir *relatos de vida*, entendiéndolas como narraciones biográficas centradas en el aspecto particular de la biografía, relacionado con el objeto sobre el cual se desea indagar.

En una etapa inicial, se efectuaron entrevistas con la intención de realizar un primer relevamiento. A partir del análisis de su contenido, se pudieron identificar algunos núcleos temáticos que posibilitaron diseñar con mayor precisión nuevas aproximaciones.

Para las siguientes entrevistas, se elaboró un guión con ejes o guiones de preguntas no prefiguradas y abiertas, que recuperaba los aspectos que se perfilaron como relevantes en este primer abordaje y que facilitara la obtención de datos tanto buscados como otros no previstos. Se organizó la información según ejes referidos al clima institucional, las relaciones entre autoridades, docentes y alumnos; las formas de enseñanza –planes de estudio, programas, bibliografía, modalidades de evaluación– formas de disciplinamiento, actividades políticas, entre otras. La intencionalidad de estas preguntas se orientaba a caracterizar la naturaleza de la propuesta formativa en cada institución. A partir de este nuevo andamiaje se realizó el resto de las entrevistas.

Los entrevistados fueron docentes, autoridades y estudiantes que transitaban las instituciones abordadas en algunos o todos los momentos del período estudiado. La selección de los mismos estuvo fundamentada en la intención de cubrir, con casos representativos, las experiencias vividas desde los diferentes roles, funciones y sus interrelaciones. Por otra parte, en un estudio de tipo cualitativo como este, si bien resulta difícil determinar a cuántas personas ha de entrevistarse, se debe señalar que el punto de “saturación teórica” se consideró teniendo en cuenta la riqueza de cada testimonio y la coincidencia de las respuestas y datos aportados.

En algunos casos, la información aportada por los entrevistados cubrió el vacío de la información obtenida en los archivos, si bien se tuvo en cuenta que “La primera persona es indispensable para restituir aquello que fue borrado por la violencia del terrorismo de estado; y al mismo tiempo, no pueden pasarse por alto los interrogantes que se abren cuando ofrece su testimonio de lo que nunca se sabría de otro modo y también de muchas otras cosas donde ella, la primera persona no puede reclamar su autoridad” (Sarlo, 2005: 162).

Otra cuestión considerada al analizar la información relevada en las entrevistas es que el tiempo de las memorias no es cronológico ni racional, sino que la recuperación está imbricada en procesos subjetivos, en experiencias y en marcas tanto simbólicas como materiales. Esta particularidad de los datos relevados brindó elementos para analizar las razones por las que los mismos hechos o procesos en ciertos relatos adquirirían mayor relevancia, mientras que en otros aparecían desdibujados o silenciados. A la vez, exigió en el momento de reconstruir la historia de cada institución, ponderar de diferente manera la información obtenida

a partir de los documentos gubernamentales o institucionales de aquella que tenía como respaldo solo lo referido en las entrevistas. De la misma manera, se tuvo presente que el mero análisis de estos documentos no posibilitaba el acceso a la historia vivida, a las múltiples re-significaciones subjetivas, al entendimiento compartido de los significados.

5.1.3. Análisis de la información

Actualmente transcurre la etapa de análisis comparativo de la información relevada. El trabajo con fuentes institucionales permitió reconstruir la historia de cada institución, a la vez que las entrevistas hicieron visibles los significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias de formación. Articular y confrontar los resultados de estas exploraciones posibilitó identificar algunos referentes de los efectos que sobre cada institución ejerció el complejo entramado histórico-social que se configuró en un contexto dictatorial.

La comparación involucra la lectura y relectura de los incidentes e implica interpretar el conjunto de los datos. Las fuentes fueron analizadas, en primer lugar individualmente, reconstruyendo su particularidad (dimensión horizontal del análisis cualitativo o al interior del caso). En segundo lugar, se confrontó el contenido de las fuentes relacionadas con una misma institución, para luego ampliar este análisis entre instituciones (dimensión vertical ó comparación entre casos).

Para realizar este análisis comparativo, se profundiza el trabajo con la información a partir de los conceptos de codificación abierta y codificación axial (Strauss, 1994 en Kornblit, 2004). A través del primer procedimiento se buscó incluir a un conjunto de incidentes bajo una misma categoría y establecer comparaciones al interior de la misma. A su vez, el segundo procedimiento, posibilita un análisis intensivo sobre una categoría con la intención de explorar las relaciones entre esta y otras, avanzando así a la etapa de integración, es decir la articulación de los diferentes componentes analizados. Así se fueron identificando referencias que daban cuenta de algunas de las categorías anticipadas y otras emergentes.

Para hacer viable estas comparaciones se elaboró una matriz en la que se organizó los datos significativos obtenidos, según las categorías de análisis. Esta matriz permitió sistematizar la información e ir delimitando los pasos a seguir, como por ejemplo, qué dimensiones aún no estaban del todo exploradas, qué otro tipo de entrevistados podía llegar a tener una percepción diferente del tema, a qué otros documentos recurrir, en suma, en qué dirección profundizar.

En esta etapa de la investigación se han identificado algunas regularidades llamadas núcleos semánticos con la intención de incluir bajo una denominación común los diversos referentes a través de los cuales los entrevistados atribuyen sentido a su experiencia particular.

Para esta presentación se expondrá parte del trabajo de análisis realizado de acuerdo con algunas de las categorías y núcleos semánticos elaborados a partir de la información aportada por los testimonios y documentos. En esta dirección, para dar cuenta de la dimensión político-institucional, se refiere a los cambios en el gobierno, en la autonomía y en el clima institucional; mientras que para la dimensión pedagógica, se recuperan las formas de enseñanza y los cambios en los planes de estudio, poniendo énfasis en los contenidos y la bibliografía.

6. Un proyecto comparado que pertenece al campo de la Historia reciente

Debido al período que aborda el proyecto de investigación, se presenta como un estudio perteneciente al campo de la historia reciente. Las producciones académicas sobre la historia reciente ponen de manifiesto una temprana constitución del campo que trae aparejadas ciertas dificultades insoslayables.

Un primer problema gira alrededor de la definición del pasado cercano y del período de tiempo que abarca. Bédarida sostiene que “Se trata verdaderamente de un período movidizo, con periodizaciones más o menos elásticas, con aproximaciones variables, con adquisiciones sucesivas. Un campo caracterizado por el hecho de existen testigos y una memoria viva” (1998: 22). Franco y Levín (2007) examinan diversos criterios para dar respuesta a estos interrogantes: el cronológico, la supervivencia de actores y protagonistas pasibles de ser entrevistados, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la vinculación con procesos sociales considerados traumáticos. La especificidad no se define exclusivamente por uno de los criterios sino más bien por la conjunción de estas dimensiones temporales, metodológicas, epistemológicas y subjetivas. Sin embargo, la historia argentina –y latinoamericana– de los últimos años transcurre en el entramado de un Estado terrorista que suscita la violencia social generalizada y una historia asociada a procesos sociales traumáticos. Esto hace que la dimensión subjetiva adquiera mayor presencia en la definición de la historia reciente de la región.

Desde esta particularidad, las autoras definen la historia reciente como aquella que profundiza en “temas y problemas sociales considerados traumáticos (...) que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividas por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como de la colectiva” (Franco y Levín, 2007: 34).

A partir de estas consideraciones, Levín periodiza la historia argentina reciente desde el Cordobazo en 1969, hasta la vuelta de la democracia, en 1983, y establece como rasgo distintivo de esta etapa la violencia política ejercida por un grupo heterogéneo de actores.

Por la naturaleza de su objeto de estudio, la historia reciente mantiene estrechas relaciones con otras disciplinas sociales que se interesan por el pasado cercano, a la vez que es irrupción por discursos extraacadémicos, cuyos portavoces son actores –pertenecientes a diversos sectores sociales y políticos– que procesan este pasado a través de sus emociones y vivencias. Necesariamente, sus argumentos y conclusiones, basados en la propia experiencia, entran en tensión con aquellas sostenidas por los académicos, cuya producción tampoco resulta indemne a esta exposición. Afirman Franco y Levín que “Quizás sea este crecimiento exponencial de interlocutores y destinatarios una de las particularidades de la historia reciente como campo disciplinar” (2007: 16).

Estas cuestiones obstaculizan la construcción de la historia reciente como campo científico y el reconocimiento del pasado cercano como su objeto genuino.

Además, esta historia no se conforma solo a partir de representaciones y discursos socialmente contruidos, sino que estos se entrelazan además con experiencias propias, recuperadas a través del recuerdo. En esta amalgama también participan las proyecciones del futuro que elabora cada sociedad y sus actores; por lo que se vuelve un pasado en permanente proceso de actualización.

Por estas razones, es una historia vigente e inacabada, expuesta a pugnas del presente que intentan cristalizarla tras sus propios sentidos. Está inconclusa, porque está asociada a las huellas frescas y profundas de quienes intentan capturarla y construir un relato, en el que pueden identificarse y hallar un significado al presente.

Este carácter constituye el fundamento en el que se basan ciertas objeciones provenientes de la misma comunidad académica, que le impugna la posibilidad de interpretar un período del cual no se conoce su desenlace. Esta condición limitaría al historiador para poder seleccionar entre los acontecimientos de los que ha sido testigo, aquellos más relevantes para incluirlos en el relato histórico. Sin embargo, Béderida (1998) considera que esta contingencia no es una singularidad de la historia reciente sino una condición común a la producción histórica.

Antes de constituirse como campo disciplinar de la historia, el pasado cercano fue cooperado por las memorias. Esto remite al concepto de memoria y a su relación con la historia.

6.1. Historia y memoria en el entramado de la Historia Reciente de la formación en Ciencias de la Educación en el JVG y la UBA

Memoria e historia son conceptos centrales en la estructuración de la vida individual y colectiva. H. Sábato argumenta que “Historia y memoria son formas de representación del pasado, pero mientras la primera se desembaraza de su papel legitimador de identidades, la segunda se vincula precisamente con su búsqueda y construcción” (2007: 224). La memoria tiene una naturaleza social, y es producto de una construcción activa, su naturaleza social se configura en interacciones con otros. Tal como afirma Rosa Rivero (2004) incluso las memorias autobiográficas son compartidas, entretienen la vida personal con la de otros, e incluyen memorias de eventos públicos. Esta conexión entre las memorias personales y las memorias colectivas es la base para la construcción de una cultura personal conectada con una cultura pública. La cultura colectiva y la personal intersectan en la interacción personal y en las relaciones entre el individuo, las prácticas y las instituciones. Así “(...) la cultura pública y privada se crean mutuamente, y la construcción de ambas es el resultado de un proceso de co-construcción entre las acciones del individuo y las interacciones con su ambiente social” (Rosa Rivero, 2004: 61).

La memoria es también construcción activa en tanto no es repetición exacta del pasado, sino una reconstrucción en la que se plasman marcos interpretativos éticos, ideológicos, políticos, circunstancias objetivas y subjetivas de diversa índole; en un relato comunicable.

La memoria ocupa un lugar central en la construcción identitaria personal y social. La memoria se vincula con el pasado que activa y reconstruye, y con el presente sobre el que tiene efectos. También determina una relación con el futuro, en tanto posibilita proyecciones imaginadas desde el presente pero cargadas de historia.

Historia y memoria pueden pensarse como un par complementario que a veces pueden entrar en conflicto. Sin embargo, “(...) ubicar a la Historia y la Memoria como una dupla ofrece la ventaja de distinguir cómo se constituyen sus respectivos campos, cómo se asisten y se acosan en el trabajo de la recuperación del pasado. Un recurrente desencuentro alimenta su complementariedad y en ello es donde reside la potencia de la dupla” (Mariño, 2006: 126). La relación historia-memoria es múltiple y de diverso tipo. Jelin (2001) señala que la memoria es una fuente imprescindible para la historia, incluso y sobre todo en sus desplazamientos, tergiversaciones, negaciones, nutre a la historia de sugerentes interrogantes.

La historia como disciplina científica, sometida a reglas que garantizan la fiabilidad y validez de sus interpretaciones, cuestiona y prueba críticamente el contenido de las memorias.

Así, historia y memoria se traman, se enmarañan, se tensionan, se complementan, antagonizan, en los intentos de reconstrucción del pasado.

Cuando lo que se busca es la recuperación del pasado reciente, y este es de carácter traumático, historia y memoria conviven necesaria y conflictivamente. Ambas son expresiones de la necesidad de la sociedad de incorporar en su entramado histórico-social, los procesos que las constituyen. La memoria social se construye en un espacio de lucha en el que se confrontan los distintos sentidos que se le otorgan al pasado.

A la vez se configura en un espacio de disputas políticas, con diversos actores que pugnan por imponer el sentido que cada uno le atribuye al pasado, sesgado por los intereses y las inquietudes del presente y las inquietudes y proyecciones sobre el futuro.

Múltiples memorias disputan el lugar privilegiado de ser la memoria hegemónica, que debe imponerse y anular al resto, para ser reconocida como tal. En esta lucha por la hegemonía polemizan memorias subsidiarias y otras antagónicas que intentan levantarse como estandarte de una verdad consagrada del pasado (Mariño, 2006).

Para analizar este proceso de construcción de la memoria, Da Silva Catela propone el concepto de “territorio de la memoria” en contraposición al del “lugar de la memoria”, por considerar que este último remite a una idea estática, unitaria y sustantiva. En cambio, la idea de territorio logra poner en evidencia “a las relaciones o al proceso de articulación entre los diversos espacios marcados y las prácticas de todos aquellos que se involucran en el trabajo de producción de memorias sobre la represión; además resalta los vínculos, la jerarquía y la reproducción de un tejido de lugares que potencialmente puede ser representado por mapas. (...) las propiedades metafóricas de territorio llevan a asociar conceptos tales como conquista, litigios, desplazamientos, a lo largo del tiempo...” (Da Silva Catela, en Franco y Levín, 2007: 206).

Quien quiera indagar en alguna dimensión de la realidad del pasado reciente desde los cánones de la historia debe hacerlo consciente de que forma parte de este territorio, del fragor de su conquista; y por lo tanto, está inhabilitado para realizar la tarea de investigación desde la periferia. Es preciso el examen de sus compromisos políticos y cívicos, es menester integrar a esta tarea de objetivación, su subjetividad, sus experiencias, sus creencias y emociones.

A partir de estas consideraciones se recuperaron las memorias de informantes clave que protagonizaron los procesos de formación –como estudiantes y/o docentes– durante los períodos analizados en cada una de las instituciones. Desde el concepto de territorio de la memoria se analizaron los discursos resultantes de la toma de entrevistas. Quedaron en evidencia las relaciones entre la configuración de la memoria, los espacios institucionales y las prácticas; las luchas y desplazamientos, las subjetividades producto de los compromisos cívico políticos, en los intentos de instalar el “relato verdadero” sobre el pasado en cuestión.

Por último, cabe señalar la intensidad de los debates que tuvieron lugar al interior del grupo de investigación, constituyéndose como espacios valiosos para la reconstrucción y objetivación de las propias subjetividades.

7. A modo de cierre “temporal”

Como punto de cierre “temporal”, se tienen en cuenta los resultados de investigaciones previas y se parte del reconocimiento de una hipótesis vinculada con los propósitos de este proyecto:

La formación de los profesores de Historia en las instituciones superiores universitarias se presenta como mecanismo de titulación más que como trayecto formativo para en el entrenamiento de docentes de enseñanza media y superior no universitario.

La formación de los profesores se perfila a partir del proceso instructivo que incluye la apropiación de competencias y habilidades para la actuación, de normas y códigos, y la socialización en las tradiciones que regulan el campo profesional.

Estos principios participan en la configuración del campo de formación profesional. El campo se constituye también en función de supuestos básicos que precisan el perfil de docente que se desea formar. Dichos supuestos se expresan a través de variables como la cantidad y carga horaria de materias, su distribución, su interrelación y su peso relativo. Adquiere particular relevancia en el abordaje de planes de estudio de formación docente la relación entre las materias disciplinares y las pedagógicas. Indagar un plan de estudios ponderando estas variables posibilita el acceso a la lógica que sostiene ese proceso formativo, a los supuestos que lo vertebran y a los fines que persigue.

En la bibliografía revisada, se reseñan dos tipos de “tradiciones académicas”. Desde el punto de vista de la formación de profesores universitarios: las tradiciones académicas que ponen el énfasis en la formación disciplinar y las que ponen énfasis en la formación pedagógica. Las primeras, herederas de la tradición racionalista, consideran que el dominio de los contenidos no solo constituye un requisito de formación sino el único instrumento que posibilita la transmisión de conocimientos. El dominio del contenido es la horma específica para garantizar la mejor transmisión del mismo. Las segundas, en cambio, consideran que la enseñanza implica una práctica particular en la comunicación del conocimiento y por lo tanto requieren competencias específicas adecuadas a los propósitos de la enseñanza. El proceso de transmisión, de acuerdo con esta visión, es independiente y guarda un carácter propio y requiere habilidades propias que no surgen del dominio del conocimiento. Ambas tradiciones son reconocidas como visiones o ideologías que dominan tanto la organización y distribución de las materias del plan de estudios como las percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y las expectativas de formación de los futuros egresados.

Desde este marco conceptual, se compararon los planes de estudios de formación de profesores en instituciones terciarias y universitarias. Se identificaron dos tendencias que se ubican en los extremos de un continuo estructurado sobre el par habilitación-formación.

La primera, se estructura a partir del mayor acento en las materias relacionadas con la disciplina en la que se forma el profesor. Los supuestos que subyacen a esta tendencia es la necesidad de que el profesor acceda al conocimiento con la misma intensidad del licenciado, que se forme en las actualizaciones y debates disciplinares y que acceda a los mismos desde sus fuentes primarias. El conocimiento sobre la disciplina se considera suficiente para enseñar, la formación pedagógica aparece en un segundo plano vinculada a la habilitación para la enseñanza.

La segunda tendencia, en cambio enfatiza en el desarrollo de competencias y capacidades pedagógicas. El supuesto que la sostiene es que la idoneidad para enseñar no se desprende del dominio sobre la disciplina a enseñar. La tarea docente se recorta como una práctica específica, con saberes también específicos en los que es necesario formar al futuro profesor. Esta tendencia articula los planes de estudio sobre la formación de competencias pedagógicas.

Se identificaron también, tres tipos de planes de estudios. El primero, denominado complementario, alude a trayectos de contenido netamente pedagógico, que se ofrecen a los licenciados que desean obtener su título de profesor. El segundo modelo, combinado, abarca las carreras universitarias donde los planes de estudio para la licenciatura y para el profesorado comparten un recorrido común, diferenciándose solo al final. El último modelo, independiente, refiere a un recorrido específicamente diseñado para la formación de profesores.

La recuperación de estos resultados, producto de investigaciones previas y el recorrido por los aspectos teórico-metodológicos desde los que se puso en marcha el proyecto de investigación que se presenta, posibilitan reconocer y compartir las características particulares que asumió el proceso de construcción de conocimiento realizado.

El carácter del objeto de estudio y el período en el que se focalizó exigió un diseño que lo encuadrara desde la complejidad teórico-conceptual y metodológica. El modo de abordaje articula distintas áreas disciplinares y enfoques metodológicos diversos, cuya articulación resultó insoslayable al avanzar en el análisis y construcción de los datos a partir de la información empírica.

Se partió inicialmente del marco teórico metodológico de los estudios comparados. Los análisis realizados desde esta mirada trajeron consigo la indagación de las tradiciones histórico-institucionales y sus efectos en la construcción de la identidad de cada institución y de los procesos formativos que consolidaron.

Por otra parte, la particularidad del período político de la dictadura exigió integrar al análisis el marco historiográfico de la historia reciente y examinar las relaciones entre este y la memoria. El posicionamiento teórico con respecto a la memoria remitió a dos planos de análisis. El primero, consistió en visualizar algunas de las contradicciones entre las percepciones de los actores y lo referido por los documentos gubernamentales e institucionales. Un segundo plano, más arduo y conflictivo, puso en tensión las subjetividades como investigadores y a la vez sujetos protagonistas del período y los procesos analizados. Las propias memorias se colaban y exigían el ejercicio de la vigilancia de la propia subjetividad.

Las reflexiones e interrogantes a los que convocaron los enfoques teórico-metodológicos empleados convergen en el desafío que supone la historia reciente: superar el olvido y las negaciones para desarticular los estereotipos, tomar distancia para objetivar la propia experiencia en pos de integrarla a una reflexión activa, incorporar la memoria para exorcizarla de lo reificado, despolitizar la historia de los abusos para volver a enmarcarla en un nuevo entramado político y ético.

Hacer historia reciente y comparada de las instituciones de Educación Superior desafía, en palabras de Bachelard (1979) a una *catarsis intelectual y afectiva* que permita romper con los estereotipos impuestos desde y por el presente. Incita a “desanudar” los hilos que coartan la reflexión crítica y ética para reelaborar un pasado traumático sin provocar más dolor en instituciones y sujetos que han sido dolidos y violentados. Invita a producir un conocimiento

que, desde la reflexividad potencie la proyección de espacios formativos autónomos y comprometidos con la producción y distribución de saberes.

Bibliografía

- Béradira, F. (1998). "Definición, método y práctica de la historia del Tiempo Presente", *Cuadernos de Historia Contemporánea*, N° 20, pp. 19-27.
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, EUdeBA.
- Carlino, F. (1993). "Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA", *Revista del IIICE*, N° 3, dic., pp. 48-58.
- Da Silva Catela, L. (2007) "Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina", en Franco, M. y Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Lamarra, N.; Mollis, M. y Dono Rubio, S. (2004). "La Educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica", en *REEC*, vol. 11. Madrid, UNED.
- (2007). "El pasado cercano en clave historiográfica", en Franco, M. y Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI.
- Keiper, W. (1916). *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia -1905 a 1915*. Buenos Aires, Establecimiento Gráfico de T. Palumbo.
- Marginson, S. y Mollis, M. (2001). "The Door Opens and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium", *Comparative Education Review*, vol. 45, N° 4, noviembre, pp. 581-615.
- Mariño, M. (2006). "Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria", en Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N. y Mercado, B. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.
- Mollis, M. (1996). "El uso de la comparación en la Historia de la Educación", en Cucuzza, H. (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2003) (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO.
- (2006) (Investigadora responsable). *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*. Buenos Aires, Planeta.
- (2009) "Feminización de la educación superior: nuevas tendencias de la desigualdad en la Argentina", en *Memorias de la universidad. Otras perspectivas para una nueva ley de educación superior*. Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación/CLACSO, pp. 189-217.
- (2010). "Los aportes de la Educación comparada a la Educación Superior Latinoamericana", en López Segrera, F. y Rivarola, D. (comps.). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción del Paraguay, Ediciones de la Revista de Sociología Paraguaya y Arte, pp. 489-527.
- Rosa Rivero, A. (2004). "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Carretero, M. y Voss, J. (eds.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Sábato, H. (2007). "Saberes y pasiones del historiador. Apuntes en primera persona", en Franco, M. y Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

Documentos

Decreto del 16/12/1904 del establecimiento del Instituto Nacional del Profesorado Secundario – M. Quintana y J. V. González, Buenos Aires, 1904.

Documento elaborado por estudiantes, graduados antiintervencionistas, docentes e investigadores renunciando de la carrera de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.