



Revista Iberoamericana de Educación
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Mollis, Marcela; Lanza, Hilda; Dono-Rubio, Sofia
La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre
el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires
Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. III, núm. 6, enero-abril, 2012, pp. 78-98
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
.jpg, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129030004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Genealogías



La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires

Marcela Mollis, Hilda Lanza y Sofia Dono-Rubio

Resumen

El artículo compara los procesos formativos en dos instituciones emblemáticas pertenecientes al nivel superior, una terciaria y la otra universitaria (el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad de Buenos Aires). Con el propósito de profundizar la relación entre política y pedagogía, se aborda el periodo de la última dictadura militar en Argentina: 1976-1983, durante la cual se generaron dispositivos de censura con disímiles efectos en ambas instituciones.

Palabras clave: Argentina, historia comparada, educación superior, dictadura militar.

Marcela Mollis

marmollis@gmail.com

Maestra en Ciencias Sociales por la FLACSO, Argentina; doctoranda en Historia de la Educación. Directora del área en Educación Superior Comparada, Profesora asociada de Historia General de la Educación (HGE) y Directora del proyecto de investigación UBACYT 062 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Hilda Lanza

hmlanza@yahoo.com

Maestra en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación en el Instituto Joaquín V. González; Profesora adjunta de la cátedra de HGE en la UBA; Co-directora del proyecto de investigación UBACYT 062 en el IICE.

Sofia Dono-Rubio

sofiadonorubio@fibertel.com.ar

Doctoranda en Historia de la Educación por la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Jefe de Trabajos prácticos de las cátedras de HGE y Educación Comparada en la FFyL de la UBA. Investigadora tesista de varios proyectos de investigación UBACYT con sede en el IICE, en el área de Historia de la Educación Superior Comparada.



A formação em Ciências da Educação durante a última ditadura militar. Uma comparação entre o Instituto Joaquín V. González e a Universidad de Buenos Aires

Resumo

O artigo compara os processos formativos de duas instituições emblemáticas de nível superior, uma terciária e a outra universitária (o Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, da Cidade de Buenos Aires e a Universidad de Buenos Aires). Com o propósito de aprofundar a relação entre política e pedagogia, aborda-se o período da última ditadura militar na Argentina: 1976-1983, durante a qual foram gerados dispositivos de censura com dissimiles efeitos em ambas as instituições.

Palavras chave: Argentina, história comparada, educação superior, ditadura militar.

Training in Education Science during the last military dictatorship: A comparison between the Instituto Joaquín V. González and the Universidad de Buenos Aires

Abstract

The article compares training processes in two emblematic higher-level institutions, one a tertiary institution and the other a university (the Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” in the city of Buenos Aires and the Universidad de Buenos Aires). With the aim of delving into the relationship between politics and pedagogy, the period of the last military dictatorship in Argentina is approached (1976-1983), during which censorship mechanisms were generated in both institutions with different effects.

Key words: Argentina, comparative history, higher education, military dictatorships.

Recepción: 6/6/11. **Aprobación:** 30/8/11.



El Presentación¹

En este artículo se comparan los procesos formativos de las carreras de ciencias de la educación en dos instituciones emblemáticas de nivel terciario y universitario: el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González (JVG) de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad de Buenos Aires (UBA). Con el propósito de profundizar la relación entre política y pedagogía, se recortó un periodo de corta duración: 1976-1983, referido a la última “dictadura militar” en la cual se generaron dispositivos de censura con disímiles efectos en las instituciones universitarias y terciarias.²

En esta dirección, otros análisis preceden y han constituido un valioso aporte. Entre ellos, los trabajos de investigadores reunidos por Carolina Kaufmann (1997, 2003, 2006) ofrecen diversas dimensiones de aplicación de las políticas represivas en diferentes casas de estudio y unidades académicas, analizando fundamentalmente su impacto en las trayectorias de profesores e investigadores universitarios. Los trabajos de Pablo Buchbinder (1997, 2005) abordan la historia de las universidades en la Argentina. El autor realiza una síntesis integral de la evolución de las instituciones universitarias y de su papel en la política, la sociedad y la cultura del país. En su análisis de la orientación de las políticas universitarias a partir de 1966 refiere al control político-ideológico sobre el gobierno y la enseñanza universitaria; a la reducción de la matrícula en las universidades públicas grandes, y al paralelo crecimiento de la matrícula del sector universitario privado y del ámbito de la enseñanza superior no universitaria; al desplazamiento de la investigación hacia

ámbitos extra-universitarios, y a la sanción de la nueva ley universitaria. Las investigaciones de Claudio Suasnábar (2004, 2009) se ocupan de la configuración del campo pedagógico y el campo político, y constituyen una especial contribución a la historia de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) a partir del reconocimiento de sus egresados como pedagogos críticos, o tecno-políticos. Por otra parte, Pablo Pineau (2008) aborda las políticas educativas durante el periodo 1976-1983, como parte de un proyecto social general e identifica al ámbito educativo y a la escuela como espacios privilegiados para la acción militar de la última dictadura. Finalmente, los trabajos de Myriam Southwell (1997, 2003) sobre la formación de pedagogos y las pedagogías restrictivas en el caso de la Universidad de La Plata, representan una mirada significativa para las historias de las instituciones que hemos elegido.

A continuación, se describe la comparación que ilustra uno de los recortes temporales de nuestra investigación (1976-1983). Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta la especificidad y naturaleza del objeto de estudio, se analizaron diversas fuentes de información, documentos oficiales y se elaboraron tipologías con las 12 entrevistas realizadas a autoridades, docentes y alumnos del periodo. Las dos instituciones seleccionadas (JVG y UBA) son académica y pedagógicamente reconocidas por la formación de egresados en Ciencias de la Educación y cada una se configura a partir de una historia y tradición específica del nivel educativo al que pertenecen (Superior No Universitario y Superior Universitario). Estas disímiles

¹ Aquí se presenta parte de los avances del proyecto de investigación 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”, dirigido y co-dirigido por Marcela Mollis e Hilda Lanza con sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo de campo y las entrevistas analizadas fueron realizados por Mariana Lázzari, Martha Amuchástegui y Valeria Martínez del Sel, investigadoras asistentes del proyecto.

² Un aporte interesante que sentó precedentes en la temática fue el trabajo de Daniel Pinkasz (1992), en el cual desarrolla los orígenes del profesorado secundario en la Argentina, sus tensiones y conflictos.



trayectorias institucionales le otorgan relevancia a la comparación que busca explorar los efectos que esas diferencias tienen sobre los procesos formativos. Para el análisis comparativo de estos procesos se tuvieron en cuenta, por un lado, la dimensión político-institucional entendida como los cambios registrados en la autonomía, el gobierno y clima institucional; y por el otro, la dimensión académico-pedagógica que refiere a los regímenes académicos, las formas de enseñanza y los cambios en los planes de estudio, poniendo énfasis en los contenidos y la bibliografía.

La formación en la carrera de Ciencias de la Educación del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González y de la FFyL de la UBA

La relación entre las instituciones universitarias y terciarias ha sido objeto de innumerables debates en el campo de la política de educación superior (Mollis, 2010b, 2009a) 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 el nivel terciario y el nivel universitario. Las universidades argentinas pertenecen a la vez al sistema educativo y al sistema científico técnico nacional. Como cúspide de la educación sistemática, no sólo reciben a los egresados de la enseñanza media, sino que tienen responsabilidades e inciden en la calidad del conjunto del sistema. En los últimos años se han ido acrecentando las demandas hacia la universidad en cuanto al impacto de ésta en los demás niveles del sistema. La formación de profesores para el resto del sistema educativo constituye una misión prioritaria de las universidades argentinas que no ha sido tomada en cuenta como tal. En la actualidad la formación de profesores es concebida como un *mecanismo de titulación en la mayoría de las universidades*, es decir, como medio para obtener la credencial —título de profesor— que permite ingresar al mercado laboral educativo.

En Argentina, la formación de los profesores de enseñanza secundaria y terciaria se lleva a cabo en dos circuitos, a diferencia de los países europeos:

- El circuito terciario de instituciones que se ocupa de la formación de los profesores para las escuelas secundarias y para los institutos terciarios.
- El circuito universitario que se ocupa fundamentalmente de la formación de profesionales y, además, forma profesores para tres niveles del sistema educativo (secundario, terciario y universitario).

Los resultados de la investigación diagnóstica llevada a cabo entre el 2005 y 2006 (Mollis y otros, 2006) y el estudio en particular sobre el nivel terciario argentino (Mollis, 2009a), reflejan la superposición de la oferta formativa entre las universidades y los terciarios, facilitan el reconocimiento de las ventajas y las debilidades de los dos circuitos formativos y su adecuación o no a las necesidades reales de la enseñanza del nivel secundario para la formación de una identidad ciudadana democrática.

En el marco de dichos debates y con la finalidad de superar los prejuicios academicistas surgidos de la tradición disciplinar universitaria, se consideró necesario elaborar un proyecto histórico comparado. A partir de la comparación histórico-educativa, se develaron las coincidencias y diferencias que cada institución tiene respecto de sus misiones pedagógicas y académicas conjuntamente.

Los orígenes del Instituto JVG y la formación en Ciencias de la Educación

En los inicios del siglo XX, la heterogeneidad en la formación de los docentes que se desempeñaban en los colegios secundarios de la Nación



constituía una profunda preocupación para las autoridades encargadas de las políticas educativas públicas. Esta situación se explicita en los considerandos del decreto de creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que luego sería el Instituto JVG, “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).

La fundación del Instituto fue corolario de una serie de medidas anteriores, entre las que destaca la decisión del ministro de Educación Juan R. Fernández, quien en 1903 estableció la obligación de cursar un seminario pedagógico de especialización para todo profesional que deseara ingresar a dictar cátedras en el nivel medio.

En 1904, el Ministerio de Educación, bajo la dirección de J. V. González, fundamentó la necesidad de crear una institución con la misión específica de formar profesores idóneos, advirtiendo que:

para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo 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 en el estudio individual o en institutos secundarios o universitarios superiores; pero la última condición sólo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación (*Ibid.*, art. 3°).

Desde la creación del Profesorado, el Ministerio de Educación priorizó el ingreso a los colegios nacionales de los profesionales 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 (*Ibid.*, arts. 12 y 13).

Durante el breve lapso subsiguiente a su fundación, el Instituto funcionó como anexo de la FFyL de la UBA, ámbito en el que se dictaba la carrera de Pedagogía, y se otorgaba el título de profesor a diplomados universitarios. En la gestión de Rómulo Naón, ministro de Educación del presidente José Figueroa Alcorta, la formación que ofrecía el Instituto se extendió a cuatro años y de esta manera quedó habilitado el ingreso a los egresados de los colegios nacionales y las escuelas normales. Al mismo tiempo, administrativamente, la institución pasó a depender de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. De este modo, se consolidó la impronta que mantendría a lo largo de su historia: un establecimiento encargado de formar profesores con sólidos conocimientos disciplinares, pedagógicos y vinculados con la práctica docente. El Instituto se ubicó, por su misión, en la defensa de la formación pedagógica y práctica; mandato original que le otorgaba identidad a la vez que lo diferenciaba de la universidad.

Durante los festejos de la primera década de su creación, el rector del Instituto, doctor Keiper, señalaba 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 (Keiper, 1916: 32-34).

Los orígenes de la formación en Ciencias de la Educación en la FFyL de la UBA

Los estados nacionales modernos durante la década de los cincuenta orientaron la educación superior y la formación científica al servicio del desarrollo económico, fundamentando sus políticas en evaluaciones que parecían constatar el aporte del conocimiento al crecimiento económico. Se tenía la percepción de enfrentar una oportunidad histórica única, 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 como condición de desarrollo, jerarquizaba al campo educativo.

En Argentina, el contexto político-cultural llamado “desarrollista” impactó el campo educativo en general y el universitario en particular con especial visibilidad en la Universidad de Buenos Aires. Con posterioridad al proceso de expulsión de aquellos profesores identificados con el movimiento justicialista, finalizado el período de normalización (1955-1957) y recuperada la autonomía universitaria, los investigadores se

abocaron a la tarea científica con el fin de fortalecer el vínculo entre la producción de conocimientos y el desarrollo económico. En este esquema, la Universidad se convirtió en el actor social que a través de la producción científico-académica, promovería el progreso nacional.

Durante el rectorado de Riesieri Frondizi en la UBA (1957-1962), el proceso de modernización se caracterizó por la formación profesional conjuntamente con una orientación más científica y técnica. Pablo Buchbinder (1997) señala que este impulso renovador tuvo lugar en la FFyL por medio de una serie de transformaciones curriculares, como la creación de nuevas carreras orientadas hacia el nuevo perfil buscado. Paralelamente se reestructuraron las carreras ya existentes mediante las reformas de sus planes de estudio. La cultura clásica perdió centralidad en la formación de los filósofos e historiadores y prácticamente desapareció del *curriculum* de las nuevas carreras.

En los planes de estudio se advirtió una tendencia hacia la especialización y una orientación hacia la observación, la experimentación y el trabajo en el campo profesional. Con la intención de promover la investigación y fortalecer su vínculo con la docencia universitaria, se reemplazaron las secciones por los departamentos en cada carrera, se instituyó el título de licenciado y se redefinieron las funciones de los recién creados institutos de investigación. Al mismo tiempo, y a fin de revertir el carácter enciclopedista y monográfico del dictado de los cursos, las materias pasaron a ser cuatrimestrales y se organizaron por ciclos. Parte de los esfuerzos innovadores se volcaron a la renovación del plantel docente y a las formas de acceso al mismo, promoviendo las dedicaciones exclusivas, efectivizando los concursos y garantizando los principios de docencia libre y cátedras paralelas.

En este escenario de reconfiguración pedagógica, se creó la carrera de Ciencias de la Educación



por Resolución del Consejo Superior (CS) 529 en marzo de 1957. Respecto de su creación, Suasnábar (2004) advierte que a diferencia de lo que ocurre con Sociología o Psicología, no puede caracterizarse como una creación *ad nihilo* ya que fue una reconversión de los anteriores profesados de Pedagogía. El primer plan de estudios de la carrera corresponde a diciembre de 1958 (Resolución CS 53), reflejaba una fuerte impronta de la filosofía, herencia de la carrera de Pedagogía, su tronco fundacional.

Esta característica se fue perdiendo en el transcurso de la década por medio de la resolución de las tensiones entre la herencia humanista y las nuevas propuestas disciplinares y didácticas que denotaron un giro epistemológico en el campo de los saberes pedagógicos (Carlino, 1993). Ganó 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 fue incorporando orientaciones y materias optativas, lo que reforzó la intención de búsqueda de una mayor especialización y una preparación en pos de la diversificación de las opciones laborales.

En el ámbito de la política nacional, la experiencia semidemocrática de los gobiernos de Arturo Frondizi y de Arturo Illia se interrumpe con el golpe de Estado de la autodenominada “Revolución Argentina”. Rápidamente grupos nacionalistas católicos y liberales de tendencia desarrollista, ocuparon puestos clave en la conducción del sistema educativo y la UBA no fue la excepción.

Las concepciones tecnocráticas en educación encontraron un espacio óptimo para su expansión, en un contexto autoritario y despolitizado, bajo la falsa promesa de neutralidad y eficiencia.

Si bien en este periodo los cambios políticos no se tradujeron en una reforma del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, la

coyuntura impactó fuertemente la configuración del campo pedagógico. Docentes renunciando, graduados y estudiantes elaboraron un documento en el que denunciaban las consecuencias de la intervención militar en la vida universitaria. Así describían el ámbito universitario previo al golpe del '66: “un espacio de formación de docentes y especialistas en educación en el 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” (Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, 1966).

Durante este periodo fundacional, la formación universitaria en Ciencias de la Educación reprodujo 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. Asimismo se advierte que, a medida que se fue consolidando la formación universitaria en Ciencias de la Educación, la relación entre esta formación académico-profesional y la del nivel superior no universitario ligada a la formación docente, fue asimétrica y con escasos puntos de articulación.

A continuación se presentan las dos dimensiones de análisis de ambas instituciones (político-institucional y académico-pedagógica), objeto de estudio de nuestra investigación comparada.

Dimensiones de análisis: político-institucional y pedagógico-académica

Ambas dimensiones remiten a la relación de cada una de las instituciones con los poderes gubernamentales, la organización institucional y las formas de gobierno, los grados de autonomía y el clima institucional, en las diversas coyunturas históricas analizadas.



Organización institucional y formas de gobierno

El régimen jurídico que regula las instituciones está relacionado con su forma de gobierno, entendida como “la conjunción de procesos de organización y dirección en el ámbito educativo superior y universitario, la distribución y ejercicio de la autoridad, y la relación entre el conjunto institucional universitario con los distintos niveles de gobierno” (Casanova y Rodríguez, 1999: 15).

La forma de gobierno del Instituto JVG que define el Reglamento Orgánico de 1961, permaneció sin modificaciones durante el periodo 1973-1974, tal como lo describe en su artículo 4: “El gobierno didáctico, administrativo y disciplinario del Instituto será ejercido por un Rector, Vicerrector y Consejo Directivo” (art. 4).

A partir del golpe de 1976 la autoridad recayó en un rector interventor nombrado por el Poder Ejecutivo. Durante el proceso de transición democrática se recuperó parcialmente el Reglamento Orgánico de 1961, con ciertas modificaciones relacionadas con la participación de estudiantes en el Consejo Directivo y algunas consubstanciaciones de concursos docentes. Recién en 1987 se nombró una rectora normalizadora y el Reglamento Orgánico permaneció sin modificaciones hasta 1994.

Respecto a la Universidad de Buenos Aires, la composición del gobierno reflejó la impronta de cada periodo. La forma de gobierno tripartita (representativa de los tres claustros que participan en la vida universitaria: profesores, graduados y estudiantes) fue instaurada por la Reforma del Estatuto de 1958.³ En 1973 se amplió la participación al claustro no docente en sintonía con un contexto político de movilización y participación popular. El Golpe de Estado de 1976 promulgó

la ley 22.207 que dispuso que el gobierno y la administración de las universidades nacionales pasaran a manos del Ministerio de Educación. A partir de entonces recayó en el ámbito del Poder Ejecutivo nombramiento de rectores, decanos y directores, violando plenamente la autonomía instituida desde su etapa fundacional. Con el retorno de la democracia en 1983, se promulgó el decreto 154/84 de normalización, caracterizado por la recuperación de la democracia universitaria (abierta al pueblo), con ingreso irrestricto y gratuita, restableciéndose el sistema de gobierno vigente con anterioridad a 1966.

Autonomía e intervención

El análisis de este aspecto de la dimensión político-institucional refiere a la relación de cada una de estas instituciones con el Poder Ejecutivo que pone de manifiesto las vinculaciones entre el poder político y la educación. Desde una mirada histórica, entendemos la “autonomía” como una relación de búsqueda de legitimidad entre los poderes públicos y los sujetos con determinada “vocación” de saber —maestros o estudiantes— que fundan las universidades desde el medioevo en adelante (Mollis, 2009b: 111). Así, la autonomía es una categoría relacional y no refiere a la independencia absoluta de todo poder político, sino que por su extensión y contenido resulta una categoría dinámica que se dirime en un campo de disputa en el que intervienen distintos actores (poderes políticos, eclesiásticos, civiles, militares, etcétera).

La revisión de la normativa (leyes, resoluciones gubernamentales e institucionales, ordenanzas, etcétera), puso de manifiesto la tensión histórica de la universidad con el poder ejecutivo, afectada por los cambios en los regímenes coyunturales

³ El estatuto reformado de la UBA de 1958, incorpora la figura del estudiante en el Consejo Superior, otorgándole su actual fisonomía: cinco representantes estudiantiles, cinco graduados y cinco profesores, además de los decanos y el rector. Por otro lado, se reconoce que el órgano máximo de la UBA es la Asamblea Universitaria, compuesta por representantes de las facultades y de todos los claustros. Entre otras atribuciones, compete a este órgano la elección del rector y vicerrector.



dictatoriales, autoritarios y democráticos. Todo el periodo (1973-1989) puede caracterizarse por un movimiento pendular entre normalización e intervención en ambas instituciones.

Organización institucional y formas de gobierno

Para el análisis de esta dimensión se recuperaron los cambios en los planes de estudio —con énfasis en los espacios curriculares y la bibliografía—, y las formas de enseñanza. La comparación entre los planes posibilitó reconocer los procesos formativos de cada institución y su relación con las coyunturas políticas, como se observa en el cuadro 1.

En la Universidad de Buenos Aires los cambios en los planes de estudios fueron al compás de la alternancia de los regímenes políticos. En este sentido, se abrió un escenario diverso en el que las reformas de los planes develaron la direccionalidad que la democracia y las dictaduras le imprimieron a la formación pedagógica.

Como ya se anticipó, a partir de 1973 una generación de jóvenes investigadores embanderados en la izquierda peronista, preocupados por el destino de la sociedad argentina en la causa nacional y popular, buscó la socialización y nacionalización de la producción de conocimientos. Adriana Puiggrós señala que, durante 1973-1974,

Una nueva generación con vocación de vanguardia demandó cambios que garantizaran una formación que fuera política y socialmente comprometida de los intelectuales con el pueblo, la Nación y América Latina. Estos reclamos se mezclaban con demandas reprimidas durante la anterior dictadura, que había restringido el ingreso [...] eliminado los órganos de gobierno reformista y excluido de la gestión a la comunidad universitaria. Se sumaban exigencias de reformas político-pedagógicas (Puiggrós, 2003, p. 331).

Sus aspiraciones se concretaron en un plan de estudios que unía el compromiso social con los

Cuadro 1. Estructura de los planes de estudio

JVG 1973-1989	UBA 1973-1975	UBA 1976-1983	UBA 1984-1989
<ul style="list-style-type: none">30 materias distribuidas en cuatro años	<p>Instancias curriculares distribuidas en cuatro ciclos:</p> <ul style="list-style-type: none">Ciclo básico comúnCiclo A: Área de la realidad educativaCiclo B: Formato por áreas:<ul style="list-style-type: none">B1: área psicológicaB2: área de organización metodológicaCiclo C: Especialización y Licenciatura	<ul style="list-style-type: none">24 materias anuales distribuidas en 5 añosDos idiomas	<p>Tres ciclos diferenciados:</p> <ol style="list-style-type: none">Ciclo básico de formación general y focalizado.En ciclo básico seis materias. En el ciclo de formación general 21 materias, 50 créditos de campo y 50 créditos de investigación.En focalizado cuatro materias, 50 créditos de campo y 50 de investigación. <p>Total: 31 materias 200 créditos</p>



imperativos educacionales del país. Concibiendo al educador como un actor consustanciado con el “pueblo argentino en la lucha por su Liberación”, se elaboró una organización curricular basada en la unidad de trabajo-estudio e investigación, a través de áreas disciplinares afines o de integración curricular. El nuevo Plan de Estudios modificó la estructura original contemplando una organización por ciclos, con materias optativas y correlatividades. Se diseñaron nuevas modalidades de cursadas que contemplaban reuniones de información, discusión y síntesis; reuniones de estudio; jornadas de trabajo e investigación; conferencias. Se elaboró un *curriculum* flexible, con el objetivo de dar respuestas a las necesidades emergentes del medio social. Se incorporaron materias relacionadas con la realidad nacional y el tercer mundo, por ejemplo, “Problemas políticos de la educación nacional” o “Historia de las luchas políticas latinoamericanas”. Estas nuevas miradas disciplinares se sumaron a las ya instaladas cátedras nacionales,⁴ creadas en 1968 a partir de las primeras reincorporaciones académicas de intelectuales peronistas en la FFyL (Dono y Lazzari, 2009). Estos lineamientos también encontraron su expresión en la apertura de la carrera a “todos aquellos que por su tarea tengan relación con la problemática educativa” (Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UNPBA).

Con el Golpe Militar de 1976, un capitán de corbeta firmó junto al secretario de Asuntos Académicos la resolución que dio origen al nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación (Resolución CS 129/76), borrando toda huella de la formación de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y Popular.

Sin embargo, el plan de estudios del JVG implementado por la Resolución ministerial número

1159/1971, no sufrió ninguna modificación durante el periodo total que abarca nuestra investigación. Resulta al menos contradictorio leer en el considerando de la resolución mencionada, la descripción que refiere a un plan “flexible, organizado por materias en vez de estarlo por años de estudio” (Resolución. 1159/71), cuando en realidad fue un plan con 30 materias anuales obligatorias y un rígido sistema de correlatividades.

Dos instituciones de educación superior durante la última dictadura militar, el JVG y la UBA

En la proclama del 24 de marzo de 1976, los integrantes de la Junta de gobierno describían la *situación que justificaba el Golpe Militar*:

Un tremendo vacío de poder capaz de sumirnos en la disolución y la anarquía [...], la falta de una estrategia global que, conducida por el poder político, enfrentara a la subversión [...], la ausencia total de los ejemplos éticos y morales que deben dar quienes ejercen la conducción del Estado; a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía que ocasionara el agotamiento del aparato productivo; a la especulación y la corrupción generalizadas (Agosti, Massera y Videla, 1976, cit. en Caraballo *et al.*, 1998).

A partir de este nefasto diagnóstico, el Proceso de Reorganización Nacional reconoció su intervención en los destinos de la Nación como una “misión refundacional”. Para emprenderla, incursionó en todos los planos de la vida económica y social, penetrando hasta en los núcleos más íntimos, cuestionando e interviniendo en la vida familiar e individual e intentando disciplinar los

⁴ Las cátedras nacionales fueron una experiencia alternativa, expresión de la vanguardia del pensamiento nacionalista popular. Constituyeron una vertiente de la sociología crítica que elaboró un discurso destinado a denunciar a la sociología funcionalista por su arraigo estadounidense y su pretendido carácter universal y científico; postularon la necesidad de crear una sociología nacional políticamente comprometida con los problemas de la realidad social (Resolución CS 129/76).



cuerpos y las mentes. Con el fin de legitimar esta *misión refundacional* se congregaron, bajo una particular configuración, el pensamiento militar con principios confesionales de corte conservador, preceptos de la derecha liberal tradicional y del liberalismo tecnocrático. Esta amalgama posibilitada por el visceral antipopulismo de sus protagonistas y la percepción de la *amenaza "subversiva"*, funcionó como el fundamento filosófico y político del programa de gobierno (Canelo, 2004).

La educación fue identificada como un instrumento privilegiado para el logro de los propósitos que los golpistas aspiraban alcanzar, "Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino" (Objetivo 2.8).⁵

Las acciones del gobierno militar en el ámbito educativo se justificaron a partir del reconocimiento de un sistema infiltrado por ideologías subversivas, frente al cual se tornaba inexorable la necesidad de recuperar los "valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino" (Objetivo 2.2, *ibid.*).

El mismo día en que las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno nacional, se decretó asueto educacional, medida que se extendió durante los días siguientes, en los distintos niveles del sistema educativo de manera diferencial (Pineau, 2008). Con las "contribuciones" del liberalismo conservador en sus diversas variantes y del nacionalismo católico, se llevó adelante una efectiva militarización del sistema educativo mediante un proceso de "cerrazón dogmática y verticalismo autoritario" (Kauffman, 1997), a pesar de los ministros de educación que fueron civiles con excepción de dos cortos periodos en el que se hizo cargo del Ministerio el general Albano Eduardo Harguindeguy.

Este programa afectó a las instituciones de Educación Superior, a los sujetos y sus prácticas. Las primeras medidas fueron tomadas en nombre del "reestablecimiento de un orden que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza y normalizar la actividad académica" (*ibid.*). Con este propósito, se intervinieron las instituciones de educación superior, se expulsaron profesores e investigadores, se modificaron planes de estudio, se reformaron programas y se cerraron carreras. Rodríguez y Soprano (2009), afirman:

En un documento escrito en 1979 se sostenía que *por las características particulares del nivel universitario, la edad del estudiantado y la trascendencia política de la actividad, la subversión accionó y acciona en él con sentido prioritario y con tácticas adaptadas al medio*. Según el escrito, los denominados *terroristas* se podían identificar porque hacían reclamos *alrededor del comedor para los estudiantes, las bibliotecas, las actitudes excesivamente rigurosas o exigentes de algún profesor, la autonomía universitaria, el ingreso irrestricto y a favor del gobierno tripartito con participación estudiantil*.

En síntesis, la vida cotidiana de las instituciones universitarias fue regulada por un conjunto de técnicas de disciplinamiento que posibilitaron su "buen encauzamiento": sanciones normalizadoras, depuraciones, inspecciones jerárquicas y procesos de patrullaje curricular, eran moneda corriente en las distintas unidades académicas de las universidades nacionales (Kaufmann, 2003).

Con respecto a las instituciones terciarias no universitarias como el JVG, el decreto número 148 de abril de 1976 enunciaba en sus considerandos que "Se procede a reestructurar y reorganizar los institutos para adecuarlos a la política educativa

⁵ Citado en Estado Mayor del Ejército. Junta Militar. Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional, 1980.



del momento y cumplir los objetivos básicos fijados para el proceso de reorganización nacional”.

En virtud de este considerando, el presidente de la Nación Argentina decretaba en el artículo 1 que, “dejaba sin efecto el Reglamento Orgánico del Instituto Nacional del Profesorado de Capital Federal de 1961” y en el artículo 4 facultaba al Ministerio de Cultura y Educación: “a disponer, si fuera necesario, la intervención de los Institutos del Profesorado [...] y para designar los interventores” (*Ibid.*, art. 4).

Los testimonios de los entrevistados coinciden en señalar que en los inicios del Proceso de Reorganización Nacional (PRN) se mantuvo en el cargo como rectora interventora la profesora Aída Barbagelata (designada desde la intervención de 1966), quién fue reemplazada en 1978 al jubilarse por el rector interventor Alberto López Raffo, ambos docentes del JVG.

En cuanto a su autonomía, el Reglamento de 1961, que establecía en su artículo 3 que “el Instituto Superior del Profesorado es autónomo en cuanto atañe a su régimen interno establecido en el presente reglamento”, fue derogado. Del análisis de las entrevistas surge que la falta de autonomía de la institución no fue motivo de debate o cuestionamiento ni antes ni durante el periodo dictatorial. Al respecto algunos entrevistados coincidieron en afirmar que “no se hablaba de autonomía, no había ningún planteo”; “Mientras yo fui estudiante de eso no se habló jamás. No fue tema de discusión nunca”. Otros señalaron que es un aspecto que surge y sobre el que se discute recién a partir de la recuperación democrática, “se fue entramando [la autonomía] en la institución misma, en especial en algunos docentes que con la apertura democrática trabajaban en espacios del gobierno —ministerio nacional o en secretarías de la ciudad— y mantenían sus horas en el JVG”.

En marzo de 1976 las universidades nacionales fueron intervenidas por ley 21.276. El capitán de

navío Edmundo Said fue nombrado interventor en la UBA, sucedido por otros interventores durante todo el periodo de la dictadura militar. Nuevos actores, muchos de ellos integrantes de las Fuerzas Armadas y de la iglesia católica, asumieron el rol de funcionarios y agentes de instituciones de la cultura, la ciencia y la tecnología, y se hicieron cargo de la gestión y de la docencia universitaria. Al respecto, afirma Kauffman (2001: 92):

Específicamente en el proceso de militarización universitaria se articulará una condensación y potenciación de valores militares tradicionales (orden, disciplina, obediencia a las estructuras jerárquicas, exaltación de la heroicidad y patriotismo, belicismo, capacidad de sacrificio, etc.) con los valores confesionales permanentemente aludidos, ya sea desde el campo discursivo o desde el icónico. Valores articuladores del modelo educativo que se pretendía imponer.

A partir del Golpe de Estado se derogó parcialmente la Ley Orgánica de Normalización de Universidades Nacionales número 20.654/1974, y como ya se mencionó, fue sancionada la ley 21.276 de carácter transitorio, reemplazada en 1980 por la ley 22.207. Ambas leyes afirmaban que las universidades gozaban de autonomía académica y autarquía financiera (art. 3, ley 21.276 y art. 5, ley 22.207). Sin embargo, estos principios fueron violentados en otros artículos de las mismas leyes y más aún, en la práctica cotidiana. En el plano legal, el presidente de *facto*, teniente general Jorge Rafael Videla, dispuso que las universidades quedaran bajo el control del Poder Ejecutivo Nacional y se dictaminó la potestad del presidente para la designación de rectores y decanos. La ley 21.276 —“Prioridad para la normalización de las universidades nacionales”— establecía que las universidades se regirían por la mencionada norma y la ley 20.654, con una serie



de artículos modificados. Otras de las violaciones a la autonomía universitaria consistieron en la declarada “incompatibilidad de la docencia universitaria y las funciones académicas con acciones que se apartaran de los objetivos del denominado Proceso de Reorganización Nacional” (art. 12, ley 21.276/76) y la prohibición de toda actividad política o ideológica (art. 4, ley 22.207/80).

En referencia al clima institucional, se puede destacar que las percepciones de los profesores entrevistados del JVG son menos homogéneas respecto de la represión ejercida por la dictadura militar sobre el Instituto; sin embargo, todos coinciden en descripciones que denotan el enrarecimiento institucional asociado a un clima persecutorio. “El papel celador de los rectores interventores que pertenecían a la propia institución [diferencia con la UBA], los nombramientos a dedo de profesores sin méritos que redundaba en la pobreza de la calidad académica, las exoneraciones de profesores meritorios, la autocensura y la cultura del silencio”, se combinan en los relatos con referencias a *cierta libertad en las prácticas individuales* “puertas adentro” que a la vez contrastan con las descripciones acerca de “libros sacados de circulación, la proscripción de ciertos autores, la escasa participación de los estudiantes en los debates, la prohibición de las actividades del centro de estudiantes, la desaparición o encarcelamiento de estudiantes que participaron en la marcha por el boleto estudiantil”, etcétera. Las densas descripciones atravesadas por el dolor del recuerdo, se matizan con referencias a cierto tipo de libertad que emergía de “los diálogos o las risas en los pasillos, los grupos de estudio por fuera del ámbito institucional junto con los encuentros en los bares”, que denotan la voluntad de los actores por mantener algún tipo de actividad intelectual grupal, fuera de las instituciones controladas, autocensuradas “conventuales” en las que “los be-deles, los celadores, metían miedo”. El clima del

JVG muestra en todos los testimonios un carácter “endogámico” a diferencia de la UBA, que estaba sometida a la mirada del “interventor militar y la policía encubierta que observaba, perseguía, encarcelaba o hacía desaparecer a cualquier persona que caía bajo sospecha en la cultura del miedo”.

La falta de autonomía en el JVG adquiere una fisonomía especial, ante las reiteradas referencias sobre las decisiones inconsultas emanadas de la primera rectora interventora, quién afirmaba que había consultado con el Ministerio de Educación y luego se corroboraba que eran normativas surgidas del propio Rectorado. Todos los entrevistados reconocen esta particularidad del JVG como la “endogamia de la institución”, como si el JVG hubiera sido una “isla, un caso extremo, estaba fuera del mundo, era un lugar olvidado, la presión estaba en la universidad”.

Resulta ilustrativo señalar que esta percepción de aislamiento o abandono del control militar sobre la institución, se contradice con las exoneraciones de profesores, la procedencia institucional del interventor del Departamento de Ciencias de la Educación, profesor Pintos (docente del Colegio Militar y de la UBA en la que dictaba Sociología Sistemática), las charlas que se dieron en la institución sobre la subversión y, finalmente, la desaparición de al menos cuatro estudiantes de Ciencias de la Educación y Filosofía.

Aspectos pedagógicos en perspectiva comparada

El eje orientador de las aspiraciones pedagógicas durante la última dictadura militar, se caracterizó —como lo plantea Southwell (2003)— por la enunciación de una *pedagogía de los valores* de corte filosófico-personalista con ciertos elementos tecnocráticos, a través de la cual se fue militarizando la educación superior.

En la Universidad de Buenos Aires los interventores eliminaron los componentes participativos



y cooperativos que vertebraron las reformas universitarias desarrolladas entre 1973 y 1975. Junto con la prohibición del funcionamiento de espacios representativos del estudiantado, como los centros de estudiantes, se diseñó un sistema fuertemente jerarquizado donde confluyeron métodos autoritarios y posturas verticalistas.

La relación docente-alumno fue incorporando el miedo y la desconfianza mutua a través de la sospecha, la denuncia y el espionaje. Comenzó a percibirse a aquel que simplemente “manifestaba interés por los demás” como una amenaza para la propia seguridad en función de los cánones de vigilancia del Proceso de Reorganización Nacional. En este sentido, afirma un entrevistado, “Hubo mucha cosa de cuidado, porque no sabías quién era el que tenías al lado, incluso si era alguien que había sido tu compañero de toda la vida [...] podías descubrir quién era policía porque la o lo encontrabas en las materias aunque no rendía parciales ni finales [...] los canas te iban ‘acompañando’ en todas las cursadas”.

Una percepción recurrente refiere al escenario de persecución y control. Otro entrevistado comenta, “había situaciones de lo más atípicas, como que estabas en una clase, venía la policía, era el año 76, y llevaban a todos presos”.

Otro confirma, “en las aulas se abrió un mirador, y uno siempre tenía la sensación de que en las aulas había un infiltrado. Con lo que, de alguna manera no totalmente consciente, uno estaba cancelado en sus pensamientos, como que había un temor permanente”.

Las referencias a las acciones diarias que limitaron la confianza en el otro y por lo tanto la posibilidad de cooperación e intercambio, surgen de manera reiterada en las voces de los entrevistados. Estas percepciones se corresponden con los informes que denuncian la desaparición o el exilio de un gran número de investigadores, docentes y estudiantes universitarios.

En relación con los cambios de los planes de estudio y en función de las fuentes documentales, en este periodo se realizaron sólo dos modificaciones en los planes del JVG. Por un lado, en la Resolución 3/76 se fijaron los contenidos de la materia Estudio de la Realidad Social Argentina, con la intención de “alcanzar la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”. Por el otro, la Resolución 106/81 determinó la sustitución de la materia de Ética por Deontología Profesional, en los planes de estudio de 1971 (Resolución 1159/71) y de 1972 (Resolución 416/72). Además, se indicaba en el segundo artículo de la resolución de 1981, “Incrementar en una hora-clase la asignación presupuestaria para la nueva asignatura que se dictará con cuatro (4) horas”.

Estas modificaciones parecen no haberse aplicado en la práctica ya que una de las entrevistadas recuerda que, “se intenta incorporar Ética y Deontología pero nunca se dieron, hubo resistencia”.

Cabe subrayar que el plan vigente al inicio del PRN, había sido dispuesto por la Dirección de Enseñanza Superior durante el gobierno militar, en 1971.

Respecto a la bibliografía seleccionada por cada profesor, los testimonios coinciden en afirmar que no hubo control directo de las autoridades. Una profesora recuerda que en 1977 recibió una “recomendación de revisar el abordaje” del texto de Marcuse *El hombre unidimensional*, que formaba parte de su programa, recomendación que desconoció; también fue observada por un texto de Bleger, *Psicología de la conducta*, el cual se le sugirió que lo llevara “forrado” para evitar “miradas indiscretas”. Otra docente comenta que “en el Joaquín jamás [le] pusieron un inconveniente respecto a la bibliografía [...], en las clases no se metían”.

Una ex alumna de la carrera de Ciencias de la Educación percibía la intención de algunos docentes de llevar adelante sus programas innovadores de una manera solapada:



Leímos todas las modalidades pedagógicas desde las más clásicas defensoras de la escuela tal como la conocemos, hasta las más aventuradas propuestas desescolarizantes de Ivan Illich. Años después me doy cuenta que se presentaba el enfoque pedagógico sin mención al fundamento filosófico, político, sociológico, epistemológico porque no se podía decir.

Con respecto a los exámenes, una de las profesoras entrevistadas recuerda que había un “clima de cuidado, como de autocensura”, pero no de persecución explícita. Refiere a dos “intervenciones de mesa”, en 1977 y 1978, por parte de quien asumió la intervención en el Departamento, profesor Pintos, pero su desconocimiento disciplinar era tan evidente que no pudo “intervenir en nada”.

Por el contrario, el plan de estudios de 1973 en la UBA fue reemplazado en 1976. Mencionamos que a partir de 1973 los cambios de planes de diversas carreras tuvieron como hilo conductor la consolidación de una “universidad nacional y popular”. Tras la muerte de Perón, a mediados de 1974, asumió como ministro de Educación Oscar Ivanissevich, quien emprendió reformas orientadas por el dogma “occidental y cristiano”. La orientación de estos cambios se caracterizó por la matriz ideológica de corte “providencialista y nacionalista”, sustentada en los valores transcendentales y esencialistas.

Aquellos elementos de la estructura del Plan de 1974 que respondían a la búsqueda de flexibilidad a través de materias cuatrimestrales y optativas junto a la organización por áreas y tramos, fueron reemplazados por otros que rigidizaron y ordenaron anualmente un plan de estudios cerrado. Así quedó conformado un plan con 24 materias anuales, de carácter obligatorio y con un rígido sistema de correlatividades en los cinco años que duraba la carrera.

En la carrera de Ciencias de la Educación se suprimieron las orientaciones en Educación Permanente, Minoridad y Política, Planeamiento y Conducción Educativa. Se incorporaron como nuevas áreas de especialización la Teórica-Filosófica, la Histórico-Política, la Técnico-Educativa.

Es importante señalar que al determinar las equivalencias de las materias del nuevo plan, se ignoró el plan de estudios de 1974, estableciendo las correspondencias con el plan del 1958. Así, las materias del plan 1974 ya aprobadas por los estudiantes perdieron validez. Un estudiante comenta al respecto, “los seminarios que realizamos en el 73, no sirvieron para nada, los perdimos”.

La búsqueda del control social tuvo su correlato en una concepción espiritualista de la Pedagogía a través del personalismo de Mounier y la “Pedagogía de la persona humana” del padre jesuita Ismael Quiles.

Tampoco se podía estructurar el análisis del campo educativo a partir de sus componentes políticos y sociales.

La forma de evaluación recuperó su carácter tradicional y el alumno volvió a su rol pasivo de repetidor de las verdades “reveladas”. Así lo ratifica un estudiante entrevistado:

Era no cuestionar nada, ni discutir lo que el profesor decía [...]. Era como algo muy “secundario” [refiriéndose al nivel medio de educación], como que iba, estudiaba, daba. Nadie te iba a preguntar nada, sólo era repetir, no eran exámenes de intercambio de ideas. La verdad es que lograron esto de no pensar, era realmente una facultad que te cerraba la cabeza.

En un encuentro organizado por la carrera de Ciencias de la Educación, una egresada caracterizaba la formación recibida de acuerdo con los siguientes criterios:



los contenidos remitían a posturas aristotélico-tomistas cuyos valores involucraban lo divino, lo espiritual y la persona humana en contraste con la persona Divina. El discurso de la época vinculaba contenidos fuertemente anclados en la trascendencia, el ser, la espiritualidad, los valores y la ética.

Por otro lado se estudiaban hechos, definiciones, los programas se organizaban por unidades con secuencia lineal. Se utilizaban palabras tales como la verdad, la libertad, el educando, el educador, la adquisición de conductas, las potencialidades, las técnicas y los métodos, la investigación cuantitativa, la garantía de una educación eficaz, la formación de hábitos, los fines de la educación, la formación de la persona humana participando de la persona divina y el personalismo pedagógico.

Si se analizan en forma comparada los planes vigentes desde 1976 hasta 1983 en ambas instituciones, se constata que el del JVG tenía 30 materias y el de la UBA 24, más dos idiomas. Ambos planes fueron cerrados con un sistema de correlatividades inflexible, sin títulos intermedios y sus formas de enseñanza pueden caracterizarse como “secundarizadas”, por carecer de relación alguna con el circuito de producción científica; las clases se impartían por turnos de mañana o tarde. Por otra parte, las materias vinculadas especialmente con la formación docente tenían la misma carga horaria en ambas carreras.

En suma, a partir de esta comparación puede constatare la observación de M. Southwell en torno a que “la dictadura parece haber sido más efectiva en la formación pedagógica universitaria que en el resto del sistema educativo, en lo referente a instalar concepciones educacionales distintas a aquellas que había propuesto la radicalización política de los ’70” (Southwell, 2003: 157), debido a que las lógicas formativas de los planes de

estudio del Instituto Superior del Profesorado JVG se mantuvieron ininterrumpidamente desde 1971 hasta entrada la década de los noventa.

Algunas reflexiones teórico-metodológicas

El enfoque histórico-social del proyecto total de investigación (UBACYT f062) entiende que las instituciones son productos históricos concretos, condicionados por los contextos políticos y sociales. Lo “histórico social” remite al modo de ser de lo social, tal como lo expresa Castoriadis (1993) cuando afirma: “lo histórico se da como social y sólo como social puede darse; lo histórico es, por ejemplo y por excelencia, la emergencia de la institución y la emergencia de otra institución”.

El análisis de las fuentes permitió reconstruir la historia de cada institución y las entrevistas hicieron visibles los significados que los entrevistados atribuyeron a sus experiencias formativas. En primer lugar se elaboraron en forma individual reconstruyendo su particularidad (dimensión horizontal del análisis cualitativo o al interior del caso). En segundo lugar, se confrontó el contenido de las fuentes de cada institución para luego realizar la comparación entre ambas (dimensión vertical o comparación entre casos) (Strauss, 1994, en Kornblit, 2004).

Para analizar las entrevistas, se tuvo en cuenta además el campo de la historia reciente, lo que remite a la historia y la memoria como íntimamente imbricadas, concibiendo a esta última como una construcción activa, en tanto proceso en el que se entretajan subjetividades y representaciones colectivas. La experiencia traumática de la última dictadura también ha dejado huellas indelebiles en el imaginario colectivo y en sus prácticas, impronta de la que no quedamos exentos como investigadores, puesto que indagar en el pasado reciente nos hace partícipes de nuestro objeto de indagación.



El carácter y la disponibilidad de las fuentes fueron dos obstáculos del trabajo con archivos del periodo. Algunos documentos fueron destruidos con el fin de ocultar evidencias “incriminatorias”. Además, la bibliografía y la documentación educativa sobre la historia reciente de la última dictadura militar no han resultado suficientemente analizadas como sucede con otros periodos de la historia política. Más allá de estos problemas, 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, reflexionar sobre las condiciones de producción de quienes hablan a través de los documentos, a fin de convertirlos en objeto de análisis. Por otra parte, indagar sus propias concepciones de verdad frente a la producción de aquello que convierten en fuente; es decir, lo que el documento dice, lo que de él puede decirse, o lo que silencia. De este modo se estrecha la relación de la labor académica del historiador con la política y la ética.

Por último, el análisis se encuadra en la perspectiva teórico-metodológica comparada que facilita, por un lado, el reconocimiento de las diferencias y/o semejanzas, y por el otro, las realidades institucionales complejas y su relación con el entramado socio-político en la que se insertan. Partimos de la postura de que:

una historia de la educación comparada atiene de la díada unidad-diferenciación como una tensión clave en la dinámica del devenir histórico; aspira develar aquellas dimensiones de las políticas educativas hegemónicas y aquellas alternativas; finalmente se comparan los segmentos acotados, insertos en dimensiones de sentido más complejas, y se establecen las relaciones que van de lo macro a lo micro, de lo universal a lo particular, de lo global a lo local-regional y viceversa (Mollis, 2010a).

En este sentido, se buscan evitar los reduccionismos y superar las perspectivas que posicionan a las políticas educativas como elementos subsidiarios de procesos sociales más amplios.

Hallazgos

Entre los muchos hallazgos, se constató la persistencia en el tiempo del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación en el JVG (de 1971 hasta 2009) en contraste con la necesidad de “expurgar” las reformas del 73/74 en la UBA. En la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, los cambios en el cuerpo de profesores, contenidos y programas, y en el régimen de cursada, impactaron en las modalidades de enseñanza anulando la libertad de cátedra y la participación en la vida institucional y académica por parte de los estudiantes. Estas modificaciones en el plan de estudios fueron acompañadas por un accionar policíaco-militar que afectó la actividad de los profesores e investigadores, estudiantes, no docentes y graduados, por lo que la Universidad dejó de ser el espacio privilegiado para el conocimiento, sea cual fuere su abordaje. La UBA durante la dictadura militar del '76 prácticamente se convirtió en una “institución de clausura” y represión. El control, la censura y la prohibición de la bibliografía considerada “subversiva” —extendido a todo el sistema educativo—, además de la prohibición de la actividad estudiantil o cualquier acción grupal, fueron situaciones comunes en ambas instituciones, junto con la trágica desaparición de estudiantes denunciada por los organismos de Derechos Humanos. Una particularidad del JVG refiere a la “endogamia” reconocida en las figuras de los dos interventores, durante 1976-1983, quienes fueron profesores de la casa y aparentemente mantuvieron cierta distancia con respecto a la “represión policíaca” pero no con respecto a la “censura o la aplicación de los códigos del silencio” y a cierta “simulación” que encubrió expulsiones de profesores. Hubo



recomendaciones de la interventora Barbagelata “en nombre del bien de la institución” para hacer desaparecer algunos documentos que habían quedado de las actividades del Centro de Estudiantes del anterior periodo y la devolución de libros de la Editorial Paidós, entre otras.

La autonomía como tal, avasallada en la UBA, resultó al menos domesticada en el JVG en función de la representación endogámica de los interventores, y no dejó de reflejar la cultura del miedo y los códigos del silencio. Por otro lado, para el periodo 76/83 resulta importante destacar la directa presencia en la institución universitaria de las fuerzas armadas y del control de gestión por parte de las dependencias ministeriales, a partir del decreto presidencial 0148 del 19/4/76, que instaló la sospecha y la amenaza como mecanismo de convivencia institucional en las aulas universitarias ante la presencia policial encubierta.

Por lo tanto, dos aspectos emergen de la comparación histórica-institucional con mayor nitidez. Por un lado, la aparente “endogamia” que

caracterizó al JVG en un clima de cuidado y simulación respecto al de la UBA. Por el otro, los dispositivos de censura y control disciplinar en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, derivados de los contenidos relacionados con la ideología represora: la fuerte presencia del pensamiento aristotélico-tomista y de las corrientes del personalismo pedagógico, así como del liberalismo conservador por medio de la mayoritaria bibliografía de autores norteamericanos funcionalistas en las materias técnico-didácticas, y la ausencia de fundamentos político-sociales.

Al sistematizar la información de los documentos y las entrevistas a partir de las dos dimensiones de la comparación —político-institucional y académico-pedagógica—, descubrimos que la “autonomía” es uno de los ejes articuladores de las diferencias entre ambas instituciones junto con la ausencia de cambios significativos en el plan de estudios del JVG, en comparación con el de la UBA durante el periodo que abarca nuestra investigación, 1973-1989. ■



Referencias

- Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Buchbinder, P. (1997), *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Canelo, P. (2008), *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Canelo, P. (2006). "La descomposición del poder militar en la Argentina. Las Fuerzas Armadas durante las presidencias de Galtieri, Bignone y Alfonsín (1981-1987)", en A. Pucciarelli (coord.), *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Canelo, P. (2004), "La política contra la economía: Los elencos militares frente al programa económico de Martínez de Hoz", en Alfredo Pucciarelli (coord.), *Empresarios tecnócratas y militares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Caraballo, L. y otros (1998), *La dictadura (1976-1983) Testimonios y documentos*, Buenos Aires, Eudeba.
- Carlina, F. (1993), "Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA", en *Revista del IICE*, núm. 3, diciembre, Buenos Aires, pp. 48- 58.
- Casanova Cardiel, H. y R. Rodríguez Gómez (coords.) (1999), *Universidad Contemporánea, Política y Gobierno* (t. 2), México, UNAM-CESU.
- Castoriadis, C. (1993), *La Institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2), Barcelona, Tusquets Editores.
- Da Silva Catela, L. (2007), "Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina", en M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Espacios del Saber.
- Dono Rubio, S. y M. Lazzari (2009), "El campo pedagógico universitario: de las razones liberadoras a la sin razón disciplinadora", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la universidad*, Buenos Aires, CCC-CLACSO.
- Dono Rubio, S., M. Lazzari y M. Mollis (2009), "Dictadura militar e historia de la educación. Entre la catequización y el liberalismo ultraconservador", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la universidad*, Buenos Aires, CCC-CLACSO.
- Franco, M. Y F. Levin (comps.), *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Espacios del Saber.
- Escolano Benito, Agustín (2000), "La historia de la educación después de la posmodernidad", en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar en Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Jelín, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kauffman, C. (comp.) (2006), *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia reciente*, tomo 3, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kauffman, C. (comp.) (2003), *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kauffman, C. (comp.) (2001), "Las comisiones asesoras en Dictadura", en *Dictadura y educación. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kauffman, C. (1997), "De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso", en *Propuesta Educativa*, núm. 16, pp. 64-69.
- Kornblit, A. (2004), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Biblos.
- Mollis, M. (2010a), "Los aportes de la educación comparada al campo de la educación superior. Una disciplina formativa para investigar y gestionar", en Francisco López Segrera y D. Rivarola, *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*, Asunción del Paraguay, Revista Paraguaya de Sociología/ Ediciones y Arte, pp. 489-527.
- Mollis, M. (2010b), "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente", en Andrade Oliveira, M. Feldfeber y D. Martínez, *Nuevas regulaciones en*



- América Latina. Universidad y docencia*, Lima, Fondo Editorial, Universidad de Ciencias y Humanidades, pp. 17-47.
- Mollis, M. (2009a), "Feminización de la educación superior: nuevas tendencias de la desigualdad en la Argentina", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la universidad*, Buenos Aires, Ediciones CCC-CLACSO, pp.189-217.
- Mollis, M. (2009b), "El sutil encanto de las autonomías", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la universidad*, Buenos Aires, Ediciones CCC-CLACSO, pp.111-127.
- Mollis, M. (comp.) (2006), *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*, Buenos Aires, Editorial Planeta.
- Mollis, M. (1996), "El uso de la comparación en la historia de la educación", en *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 1, Buenos Aires, SAHE, UNLu.
- Pineau, P. (2008), "Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)", en P. Pineau y otros, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*, Buenos Aires, Ed. Colihue.
- Pinkasz, Daniel (1992), "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en C. Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila/FLACSO.
- Puiggrós, A. (2003), *El lugar del saber*, Buenos Aires, Ed. Galerna.
- Puiggrós, A. (1991a), *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Ed. Galerna.
- Puiggrós, A. (1991b), *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Rodríguez, L. y Germán Soprano (2009), "La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)", en *Nuevo Mundo. Mundos nuevos*, Cuestiones del tiempo presente [En línea], URL: <http://nuevomundo.revues.org/56023>.
- Sarlo, B. (2005), *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Souto, M. y otras (2004), *La identidad institucional a través de la historia: El Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*, Buenos Aires, ISP J.V. González.
- Southwell, M. (2003), "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos: el caso de la Universidad de La Plata", en: C. Kaufmann(comp.), *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Southwell, M. (1997), "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: el legado del espiritualismo y tecnocratismo (1955-1976)", en A. Puiggrós (comp.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.
- Suasnabar, C. (2009), "Intelectuales de la educación: ¿pedagogos críticos, tecno-políticos, expertos o qué?", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la universidad*, Buenos Aires, CCC-CLACSO.
- Suasnabar, C. (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, FLACSO.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2007), "La investigación cualitativa", en *Estrategias Cualitativas de investigación*, Buenos Aires, Ed. Gedisa.

Archivos y dependencias consultadas

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- Centro Nacional de Información y Documentación Educativa.
- Rectorado de la Universidad de Buenos Aires- Dirección General del Consejo Superior y Despacho.
- Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Departamento de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.



Biblioteca Central "Prof. Augusto Raúl Cortazar",
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de
Buenos Aires.

Archivo Histórico "Armenia Euredjian" de la Escuela
Normal Núm. 2 "Mariano Acosta".

Fuentes

Ley 21.276 (1976), *Anales de Legislación Argentina*,
Tomo XXXVI-B, Buenos Aires, Editorial La Ley.

Ley 22.207 (1980), *Anales de Legislación Argentina*,
Tomo XL-B, Buenos Aires, Editorial La Ley.

Estado Mayor del Ejército (1980), Junta Militar.
Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerzas
Armadas para el Proceso de Reorganización
Nacional, Buenos Aires.

ISP J.V. González (s/f), *Marco Institucional*, Buenos
Aires.

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.

M. C. y E., Resolución 1159 —Plan de Estudios
Profesorado en Psicología y Ciencias de la
Educación, 27/4/71.

M.C. y E., Resolución 3-31/3/76—Boletín de
Comunicaciones núm. 1.

M.C. y E., Resolución 148-19/4/76— Boletín de
Comunicaciones núm. 3.

M.C. y E. Resolución N° 8 - 23/6/76

M.C. y E. Resolución N° 106 - 4/5/1981.

P.E.N. Reglamento Orgánico del Instituto Superior de
Profesorado- Decreto N° 8736.

Universidad de Buenos Aires (2001), "Planes de
estudio de la carrera de Ciencias de la Educación
de los años 1974 y 1976", en UBA-Facultad de
Filosofía y Letras, Junta Departamental de Ciencias
de la Educación, *Jornadas de la Memoria del Plan
de Estudios. Presentación de la Prof. Claudia Probe*,
Buenos Aires.

Entrevistados:

Los testimonios corresponden a colegas que fueron
docentes o alumnos en el periodo estudiado o que
por su relación con el JVG o con la UBA recogieron
el testimonio de otros. Ellos son: María Esther
Gonzalez, María del Carmen Ovalle; Carlos Guitián;
Héctor Ferrauti; Emilce Botte, María Isabel Bontá,
Liliana Leslabay, Alicia Spinelli, Elvira Pastorino,
Ester Null, Julia Rube, Alicia Dellepiane y Edith
Schusterman.

A todos ellos les agradecemos profundamente la
generosidad con que nos brindaron su colaboración.

Cómo citar este artículo:

Mollis, Marcela, Hilda Lanza y Sofía Dono-Rubio (2011), "La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, núm. 6, pp. 78-98, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/170>. [consulta: fecha de última consulta].