

El mandato fundacional y la conformación del cuerpo docente del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” (1976-1983).

por *Paula Alejandra Serrao*
 Universidad Nacional de Luján¹
 p.serrao@hotmail.com

Recibido: 02/05/2017 - Aceptado: 29/05/2017

Resumen

El artículo analiza la configuración del conjunto docente que formó parte del área de estudios denominada “de las Argentinas y Americanas”, del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, durante el periodo 1976-1983. Centralmente, se reflexiona sobre la relación entre “mandato fundacional” del Profesorado y la procedencia institucional de los docentes del área. La primera parte del trabajo se detiene en la construcción de aquel “mandato fundacional”, y en las tensiones identitarias que el mismo generó a la hora de definir criterios institucionales para la selección docente. La segunda parte, en cambio, indaga sobre las lógicas de acceso a las cátedras durante el período dictatorial. La estabilidad laboral en el cuerpo docente, el irregular funcionamiento de las “adscripciones” y el sistema de “recomendaciones” son los principales temas a tratar. Sobre esta base, el último apartado propone algunas hipótesis orientadas a explicar la acentuada presencia de egresados del Instituto y de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, en el elenco docente aquí abordado.

Palabras claves

Instituto Superior del Profesorado; cuerpo docente; área de “las Argentinas y Americanas”; mandato fundacional.

The founding mandate and the formation of the teaching staff of the *Instituto Superior del Profesorado* ‘Joaquín V. González’ (1976-1983).

Abstract

The article analyses the shaping of the group of teachers that was part of the area of studies called ‘About the Argentines and Americans’, of the *Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González* (Teacher Education Institute Joaquín V. González), during 1976-1983. What is mainly reflected upon is the relationship between the “founding mandate” of the Institute and the institutional background of the teachers in the area. The first part of the work deals with the construction of said “founding mandate” and with the identity tensions it generated when defining the institutional criteria to choose teachers. The second part, on the other hand, looks into the logics behind being appointed a professorship during the period of the dictatorship. The main topics are teacher's work stability, “adjuncts” irregular functioning, and the “recommendations” system. Upon this base, the last part presents some hypothesis thought to explain the intense presence of alumni from the Institute and from the Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, in the teaching staff here analysed.

Keywords

Instituto Superior del Profesorado, teaching staff, ‘*de las Argentinas y Americanas*’ area; founding mandate

Presentación del problema

El presente artículo se detiene en la configuración del elenco docente del área de estudio informalmente denominada *de Argentinas y Americanas*², de la carrera de Historia del Instituto Superior del Profesorado. El trabajo se desprende de una investigación más amplia que se interesó por las tradiciones historiográficas que transitaron en este sector de la comunidad educativa, durante 1976 y 1983³. Dado que el control dictatorial sobre el Instituto fue particularmente menor respecto de otras casas de estudio⁴ (Serrao, 2016), el análisis del cuerpo de profesores fue fundamental para analizar las propuestas historiográficas. El criterio docente -condicionado principalmente por la autocensura-, moldeó en gran medida la orientación de las materias.

Entre los motivos que impulsaron la construcción de dicho objeto se encuentra el llamativo vacío historiográfico existente en torno a la historia del Profesorado. Si se tiene en cuenta que se trata de un instituto centenario, pionero en la formación de profesores de nivel medio, y que aún hoy mantiene un peso simbólico y numérico considerable, se caerá rápidamente en la cuenta de que su importancia en el campo educativo no se corresponde con la escasa atención que las investigaciones educativas e historiográficas le han prestado.

El corpus documental utilizado en aquella oportunidad (programas de cátedra, entrevistas orales a distintos integrantes de la comunidad educativa⁵, documentos institucionales, entre otros) fue abordado, principalmente, mediante técnicas propias de la prosopografía (Ferrari, 2010). Por falta de espacio, no se analizarán aquí cada una de las trayectorias docentes. Se ha optado, en cambio, por problematizar la procedencia institucional de los integrantes del cuerpo de profesores, y centralmente, la acentuada presencia de egresados del Instituto y de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata.

A fin de poner el problema en perspectiva histórica, la primera parte del artículo se detendrá en el particular lugar del Instituto en el campo educativo, y en las tensiones identitarias que generó, históricamente, la definición de criterios institucionales para la selección docente. Además, se describirán brevemente las características de los cursos de especialización (adscripciones), por tratarse de un mecanismo orientado a la preparación de recursos humanos propios.

Las líneas finales dialogarán con un concepto elaborado por Birgin, Braslavsky y Duschatzky: “endogamia no excluyente” (Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1992:102). El mismo hace referencia a la tendencia de los Profesorados, durante la transición democrática, a establecer circuitos educativos cerrados y autosuficientes, que se realimentan a sí mismos.

El Instituto y su particular lugar en el campo educativo

El Instituto Superior del Profesorado es un establecimiento estatal, que desde 1904 tiene un papel preponderante en la formación de profesores de nivel medio. Hunde sus raíces en el “Seminario Pedagógico” que la Facultad de Filosofía y Letras (en adelante FFyL) de la Universidad de Buenos Aires incorporó en 1903. A partir de un decreto del mismo año, el Estado había comenzado a exigir diplomas específicos para el ejercicio de la docencia en las escuelas secundarias. Hasta aquel momento habían sido los egresados universitarios, maestros, e incluso personas sin formación sistemática quienes llevaban adelante las asignaturas en los colegios. El Seminario buscaba, entonces, brindarle a la población universitaria la preparación pedagógica y práctica necesaria para su posterior desempeño laboral.

El comienzo de la profesionalización docente coincidió, no casualmente, con la expansión del sistema educativo. Desde fines del siglo XIX, la instrucción de la población comenzó a ser un tema de preocupación en los círculos dirigentes. Además del espíritu disciplinador que animó el debate, comenzaba a pensarse que las escuelas secundarias, en constante expansión, eran espacios con especificidades propias. Es que los profesores ya no solo debían preparar a un reducido número de alumnos para el pasaje a la Universidad. Ahora, también recibían a un buen porcentaje de adolescentes de clase media que finalizarían allí sus estudios. Así, se iniciaba a re-pensar los métodos educativos, los programas y los fines de dicho trayecto escolar.

El informe de 1903, que encargó el Ministro Juan Ramón Fernández para evaluar el estado del nivel educativo secundario, transluce las preocupaciones que suscitaba la falta de formación práctica y pedagógica de los profesores:

En la enseñanza secundaria la situación creada por el profesor es aún peor (que en el nivel primario). Compuesta en su gran mayoría de diplomados universitarios, este ha implantado la cátedra porque no conoce otro sistema de enseñanza; y así se tiene en los Colegios Nacionales (...) catedráticos de historia de Grecia ó de Roma, que no son profesores de historia y geografía universal, etc., etc. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1903:743)

Con el objetivo de solucionar este déficit, y siguiendo una “fórmula que es casi idéntica a la alemana” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1903:754), el Estado se ocupó de convocar a seis especialistas para que diseñaran e impartieran el Seminario Pedagógico. Se eligieron a través de un concurso que realizó el Ministerio de Instrucción Pública de Prusia. La llegada de los expertos debía prestigiar el curso local.

Hasta cristalizar en un Instituto independiente, el Seminario atravesó varios cambios. Al finalizar su primer año de trabajo, los docentes prusianos comunicaron al Ministerio local una serie de reservas respecto a la puesta en marcha del curso. Según ellos, el problema de la formación docente no estaba resuelto aún. Señalaban, principalmente, la falta de coordinación entre la preparación científica y pedagógica de los estudiantes; propusieron, entonces, que el Seminario cambiara de carácter y ampliara sus funciones. El Dr. Joaquín V. González se hizo eco de esta propuesta, y en 1904 se fundó el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. No obstante, las continuidades pesaron más que las modificaciones: los docentes y el espacio físico de la institución se mantuvieron intactos. El cambio más significativo se produjo al año siguiente con la creación del Curso de Bachilleres. Además de encargarse de la formación didáctica-pedagógica de los alumnos, los profesores del Instituto comenzaron a ocuparse de la dimensión científica de los egresados de los Colegios Nacionales y de las Escuelas Normales. Para ello se convocaron más docentes prusianos.

La preparación pedagógica de los “diplomados universitarios” siguió realizándose en el Instituto, pero sólo durante algunos años más. Es que las objeciones de los profesores continuaron: argumentaban que la Facultad no garantizaba la formación disciplinar indispensable para los futuros docentes. Señalaban que en la Universidad de Buenos Aires no existían estudios “científicos y sistemáticos” de algunas materias (Geografía, Castellano e “Idiomas Vivos”) y que, además, los que sí se dictaban no estaban orientados a la docencia. Una de las dificultades pareciera haber sido la extensión de los programas. Wilhem Keiper, el primer rector del Instituto, objetaba que los cursos de la Facultad no se preocupaban por el conocimiento “enciclopédico” de las materias, sino que cada año se dictaba una parte “especial” de las asignaturas. Los futuros profesores, según su criterio, debían estudiar con “planes completos”, como los del Instituto. Finalmente, afirmaba que la población universitaria no se interesaba en la preparación que el Instituto brindaba, y que no tenía en realidad una verdadera vocación docente. Posteriormente, el Dr. Keiper, escribiría:

Los diplomados universitarios no se habrían sometido de buen grado a las exigencias de una preparación pedagógica que consideraban pedante o superflua, en la creencia errónea de que el dominio científico de su asignatura les daba ipso facto la capacidad suficiente para dirigir una clase en el Colegio Nacional, y habrían considerado siempre la tarea docente (...) como una ocupación de paso, como “un modo de vivir” (...) en general se hubieran dedicado a la carrera de profesor, salvo muy honrosas excepciones, tan solo aquellos que hubieran encontrado dificultades insuperables en su profesión original. (Keiper, 1914: 17)

Las autoridades del Instituto quisieron que sus estudiantes tuvieran, al igual que la Universidad, una formación disciplinar de “excelencia”, pero que no descuidara aquellos aspectos pedagógicos y metodológicos necesarios para trabajar con jóvenes. Consideraron que la autonomía tenía sentido porque la preparación y los objetivos del Instituto eran distintos a los de la Universidad.

De ninguna manera se pensó que el nivel académico del Profesorado debiera ser menor que el de las Universidades. De hecho, en algunos informes y memorias, tanto Keiper como el cuerpo docente denominaron al establecimiento “la Facultad del Profesorado”. Otra vez, las palabras del rector resultan ilustrativas:

El profesorado secundario puede exigir, con el mismo derecho que cualquier otra profesión, que sus aspirantes se formen en un instituto destinado especial y exclusivamente a su preparación científica, sea una Facultad de Pedagogía o en un instituto independiente de la Universidad, pero con carácter universitario en su profesorado, sus alumnos y su enseñanza. (Keiper, 1914:24)

Esta forma de encarar el proyecto institucional trajo críticas: Ernesto Quesada (por entonces vice decano de la FFyL), por ejemplo, sostuvo que el Instituto había falseado su objetivo inicial, convirtiéndose en una “pseudo-universidad” que rivalizaba con la ya existente. Afirmaba, entonces, que su existencia suponía un gasto económico innecesario para el Estado. Este tipo de argumentos decantaron en propuestas tendientes a fusionar ambas instituciones. No obstante, no resultaron exitosas.

Solo entre 1907 y 1908 el Instituto estuvo anexado a la Facultad, previa oposición de la Asamblea de Profesores del Instituto y de los docentes del Colegio Nacional anexo. La experiencia fue bastante conflictiva, particularmente en los cursos⁶ de Filosofía e Historia. Es que en estas carreras, ambas instituciones tenían sus propios cursos teóricos. Posteriormente, algunos miembros del Consejo Directivo del Profesorado recordarían que a través de una Ordenanza de 1907 la Facultad había dispuesto que los cursos del Instituto se mantuviesen solo hasta la finalización de los contratos de los profesores alemanes. Los docentes interpretaron que “La Facultad, convencida de que sus cursos de dos años para Filosofía e Historia bastaban, no tenía interés alguno para mantener los cursos científicos del Instituto” (Keiper, 1914: 49).

Esta situación se sumó a las dificultades de los docentes para ganar territorio dentro de la Facultad: no tuvieron inscriptos en sus cursos. El cuerpo de profesores, entonces, renunció en bloque. La respuesta subsiguiente del Ministerio fue rechazar las renunciaciones y acompañar la desanexión.

Años más tarde Keiper escribiría un artículo (ya citado anteriormente), titulado *El Instituto Nacional del Profesorado y la Facultad de Filosofía y Letras*. Allí comentó las dificultades del ensamble, y sostuvo que para lograr una fusión exitosa hubiera sido necesario articular, entre ambas instituciones, la parte pedagógica y teórica de la formación docente. Señaló también que la fallida experiencia difería de lo acontecido en la Universidad Nacional de La Plata, la tercera casa de estudios de Buenos Aires ocupada en preparar profesores en las materias “científicas y no técnicas” de segunda enseñanza: “...pero esta unidad, que es una característica de la Universidad de La Plata, según nos han informado el Dr. Joaquín V. González y el Sr. Víctor Mercante, no existe, como es sabido, en la de Buenos Aires, y sería muy difícil conseguirla en poco tiempo” (Keiper, 1914:30).

Así, la relación entre el Instituto y la Facultad de Filosofía y Letras se tornó compleja. Si bien, tal como sostiene Jorgelina Mendez, el proyecto del grupo reformista gobernante proponía que el Instituto debía “compartir (y no competir) con la universidad la misión de formación del profesorado, buscando la excelencia del mismo” (Mendez, 2011:287), no puede desconocerse el hecho de que las tensiones respecto a la Facultad se generaron tempranamente en el cuerpo docente del Instituto. El proyecto del “Profesorado Superior”, del cual se hablará más adelante, también lo sugiere. Incluso, la rivalidad parece haber estado presente entre los egresados de ambas casas de estudio (Pinkasz, 1992).

Frente a las críticas que pusieron en tela de juicio la necesidad de un Instituto ajeno a la Universidad, el Profesorado se esforzó históricamente, en el plano discursivo, por diferenciar sus objetivos (Institución formadora de investigadores/Institución formadora de docentes) a fin de justificar su existencia. En la práctica aquella dicotomía no siempre fue rígida: la Facultad también formaba profesores, y en el Instituto existían experiencias de investigación. Sin embargo, aquel

mandato fundacional logró instalarse en la representación que la comunidad construyó sobre sí misma.

Por otro lado, tal como ha señalado Souto, la rivalidad con la Facultad perduró a lo largo de los años. La cuestión, incluso, se convirtió en un elemento constitutivo de la identidad institucional:

Ambas actitudes (considerarse par, buscar ser 'más universitario') coexisten. Dicha coexistencia es posible, ya que efectivamente, mientras el Instituto mantiene muchas características propias de la Universidad (como la forma de gobierno, la autonomía académica, los concursos docentes) presenta también importantes diferencias que se encuentran principalmente en la categoría y sueldo de los docentes y, durante mucho tiempo, en la menor participación de los claustros en el gobierno de la institución. (Souto, 2004:218-219)

Los diversos reglamentos orgánicos estipularon que las autoridades del Instituto tuviesen una profunda incidencia en la toma de decisiones importantes: elaboración del presupuesto, diseño de planes de estudio, aprobación de programas presentados por secciones y de ternas de profesores para ocupar cargos. Sin embargo, por más de que la comunidad se considerara la “Facultad del Profesorado”, ciertamente no lo era. La modalidad de cursada, por ejemplo, la diferenciaba bastante. La estructura horaria se asemejaba al sistema medio, ya que obligaba a los estudiantes a cursar varias horas, cinco veces a la semana. Además, las comisiones eran numéricamente pequeñas y la variedad de cátedras reducida. De hecho, hasta el año 1973, cuando se abrió el turno vespertino, la carrera de Historia funcionó sólo en el turno mañana.

El hecho de “no ser universitarios” fue, históricamente, un tema sensible para su población que se esforzó en subrayar que el título de Profesor no debería restar méritos a los egresados, ni dejarlos en un lugar subordinado. Desde el interior del Instituto se han vertido reproches sobre la falta de reconocimiento. El constante reclamo al Estado por la falta de un edificio propio (recién conseguido el año 2010) es bastante simbólico de tal situación.

De cualquier manera, la institución contaba con un capital simbólico especial en el campo educativo. El nivel académico de sus egresados lo distinguía en el ámbito de formación docente. Además, el hecho de que algunos de ellos hayan sido figuras destacadas de la política, profesores universitarios o investigadores reconocidos, situó al Instituto en un lugar privilegiado respecto a los demás Profesorados. En ese sentido, el ISP se consideró a sí mismo como un “Primus Inter Pares”: una especie de modelo para el resto de los Profesorados que le sucedieran. Este lugar diferenciado tuvo relación al hecho de que el Instituto fue el primero en fundarse, y a que su “excelencia” académica no había sido igualada por ningún otro Profesorado.

En las entrevistas realizadas, los graduados de los setenta resaltan constantemente la exigencia de la carrera de Historia. En ocasiones, con este tipo de recuerdos buscan señalar que en la actualidad, el Instituto no brinda la misma educación que antes, y que ha perdido el prestigio de antaño. Ciertamente, la identidad institucional se vio fuertemente golpeada a partir de la crisis educativa de los noventa. Solo a partir de entonces, el Joaquín comenzó a mirar a los demás Profesorados desde una perspectiva más llana. Pero hasta tanto, siguió midiéndose con la Universidad.

Identidad institucional y criterios de selección docente

Históricamente, el Instituto tuvo dificultades para definir los criterios de selección de su cuerpo docente. Es que la cuestión tensiona su propia identidad institucional. Aquel “particular” lugar en el campo educativo, sugiere varios interrogantes, que se desprenden del siguiente: ¿Cuáles son los profesionales más adecuados para formar a los futuros docentes? Es decir, ¿Es necesario tener una buena preparación pedagógica para dictar materias disciplinares? ¿O esto es propio de la rama de las asignaturas vinculadas a la Metodología de la Enseñanza de la Historia?, ¿Sería mejor convocar a especialistas? Las respuestas fueron variando con el tiempo.

Los reglamentos orgánicos de 1909, 1910 y 1913 señalan que los candidatos que se propusieran para cubrir las cátedras vacantes debían reunir los siguientes requisitos: 1. Poseer Diploma del

Instituto o de una Facultad, y ser especialistas con acreditada competencia en la materia a la cual se postularan; 2. Haber publicado trabajos “científicos” sobre la asignatura elegida. En 1913, se agregó que para comprobar la competencia del candidato, se podría tener en cuenta el ejercicio del Profesorado Suplente, así como también sus trabajos relacionados con la escuela secundaria.

Según los dos primeros reglamentos, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública nombraría a los docentes en base a una terna votada por el Consejo de Profesores (conformado por un reducido número de docentes del Instituto). Para 1913, el Consejo siguió manteniendo una función central en las designaciones; la única modificación fue que el nombramiento final pasó del Ministerio al Poder Ejecutivo.

En un “folleto especial” publicado a propósito de la fiesta del primer decenio de la creación del Instituto, se comentaba que durante los primeros seis años de funcionamiento del Profesorado, su plantel docente estuvo conformado exclusivamente por profesores alemanes contratados, y que solo a partir de 1911 habían comenzado a ingresar docentes argentinos. La intención del Instituto, dice el texto, era que quienes sustituyeran a los profesores contratados se formaran en el mismo establecimiento y continuaran así con su “tradicción” (Instituto Nacional del Profesorado, 1916: 17-18). De hecho, en 1914, el Consejo presentó al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un proyecto para crear un “Profesorado Superior” dentro de la misma casa de estudios. Los egresados “más distinguidos” harían estudios intensivos en una especialidad, y hasta el momento del relevo, practicarían como suplentes o auxiliares de los docentes titulares. Al formarse junto a ellos, los noveles docentes observarían y copiarían las líneas de trabajo ya establecidas. De esta manera podrían ser supervisados y, eventualmente, corregidos. Así, “la tradición” se mantendría.

No se pudo constatar que el proyecto se haya concretado; no obstante, queda claro que, si bien no estaba vedado legalmente el ingreso de graduados de otras instituciones, existía una clara preferencia por los profesores egresados de la propia Institución (que debe haber incidido en las ternas propuestas).

El proyecto del Profesorado Superior suscitó críticas, a las cuales el rector respondió de la siguiente manera:

(...) esta propuesta no incluye de ningún modo una crítica de los profesores de las Universidades Nacionales, en el sentido de desconocerles la preparación y la competencia para desempeñar cátedras en el Instituto, sino que la única razón que nos ha impulsado, es la de formar en la casa misma un profesorado que conozca y armonice con sus tendencias, con el fin expreso de mantener en ella la unidad de tradición y de ideales. (Keiper, 1914:36)

Con “unidad de tradición y de ideales” el texto hace referencia más adelante a aquella característica propia del Instituto, “que no existe en ninguna parte” (es decir, que no existe en la Facultad): la “unidad teórica y práctica” de su formación. Recuérdese que en un principio los docentes dictaban los “cursos científicos” y, simultáneamente, podían acompañar a los estudiantes en las prácticas de la enseñanza que realizaban en el Colegio Secundario Anexo de Aplicaciones, Nacional Bartolomé Mitre. Justamente, era eso lo que los hacía diferentes; esa era la tradición que los docentes entrantes debían mantener: tener conocimientos sobre la materia, pero además saber cómo enseñar a enseñarlos.

Claro que con el correr de los años el número de alumnos creció y las carreras se complejizaron. Los distintos departamentos conformaron áreas de estudio, y dentro de ellas los profesores se especializaron. Así, la propia estructura curricular comenzó a separar el dictado de las materias didácticas del de las disciplinares. Tal situación planteó nuevos interrogantes. El argumento de Keiper ya no clausuraba el problema de la selección docente: si las asignaturas comenzaban a especializarse, ¿Los docentes también debían hacerlo?

Los criterios comenzaron a tornarse más confusos, máxime si no existía una reglamentación rígida para las designaciones. En 1928 se decidió crear una “comisión de interpretación y reglamento” para que regulase los primeros concursos de oposición. No obstante, si se llegó a elaborar una reglamentación no ha quedado archivada. Lamentablemente, tampoco se han conservado los reglamentos orgánicos de 1935 y 1961, que podrían brindar mayor información. De

cualquier modo, los acuerdos no parecen haberse estabilizado. Según Souto, en las décadas siguientes las actas del Consejo Directivo registran una reiterada preocupación por la concreción de los concursos: discuten designaciones de jurados, confección de reglamentos, y constitución de ternas de candidatos (Souto, 2004:145). Las constantes discusiones sugieren que si existió un dispositivo normativo, este fue bastante genérico y propenso a interpretaciones variadas.

En el caso del departamento de Historia las tensiones parecen haberse concentrado, especialmente, en el área de las materias disciplinares. La rama vinculada a la Metodología de la Enseñanza⁷, por ejemplo, logró consensos mucho más sólidos: centralmente, ha estado a cargo de egresadas del Instituto desde, por lo menos, la década los cincuenta. Allí los “requisitos” para el puesto eran más claros: los aspirantes debían tener una buena formación docente, además de disciplinar. De hecho, en los primeros reglamentos se les exigía tener experiencias “exitosas” en escuela media y comprobar su competencia metodológica. Se entiende entonces porqué los profesores de Historia del Instituto fueron seleccionados: además de un previsible favoritismo institucional, reunían las condiciones antes señaladas. La estabilidad en cuanto a los criterios de selección, puede observarse en el hecho de que esta rama forjó una tradición propia, iniciada por Licia Manacorda de Tomada, y continuada por una larga cadena de docentes con vinculaciones de tipo maestro-discípulo (entre ellos, María López Negrete de Miretzky, Susana Royo, Elvira Saluzzi, Gabriel Antonio Ribas, María Teresa Camarda, etc.).⁸

Sin embargo, en el caso de las materias disciplinares, los criterios fueron menos nítidos. Con la documentación que el rectorado del ISP permitió consultar, no es posible reconstruir la lista completa de los docentes que se hicieron cargo del dictado de las materias del área a lo largo del siglo. De cualquier forma, algunos apellidos conocidos indican la presencia de egresados universitarios: durante la década del veinte, por ejemplo, ingresaron Emilio Ravignani, Rómulo Carbia y Diego Luis Molinari. Los especialistas, incluso, parecen haber tenido un peso especial en la estructuración del área. Luego de su llegada, se incrementó la carga horaria de las materias de las “Argentinas y Americanas”, y se reemplazó la asignatura *Metodología Histórica* por *Seminario de investigación de la Historia Argentina y Americana* (Galante, Pagano, 2006:107). La materia adquirió así un perfil más específico, y entró de lleno en el área.

Al parecer, aquellos primeros criterios de selección planteados por Keiper fueron modificándose junto con la estructura de la carrera. Estos últimos profesores mencionados, poco tenían que ver con aquella “unidad teórico-práctica”; más bien eran especialistas en un área de conocimiento disciplinar.

De cualquier manera, las rispideces de larga data con la Facultad no desaparecieron, y sobrevolaron la cuestión de las designaciones. Una reunión del Consejo Directivo de 1995 expresa cómo estas tensiones se mantuvieron en el tiempo:

[En relación con el puntaje otorgado en la grilla a docentes del Instituto y a docentes universitarios] Creo que ha llegado el momento de sincerarnos totalmente, terminar con los dobles mensajes. Les decimos a nuestros alumnos que deben estudiar a máximo nivel, tanto académica como metodológicamente; damos por absolutamente necesario todo el esfuerzo que solicitamos; incluso a veces hacemos mención a los típicos errores conceptuales de los UNIVERSITARIOS⁹ dedicados a la docencia. Pero llegado el momento de valorar al egresado de este instituto por escrito la cosa cambia, no sea que esto genere algún problema no previsto o que realmente se piense que somos de segunda; lo importante es sincerarnos profundamente. A tal punto que si estamos convencidos que lo mejor es la Universidad, cerremos los institutos, de lo contrario démonos nuestro lugar sin pedir disculpas por ello. (Actas de Consejo Directivo N° 472 DEL 6/5/95) (Souto, 2004:145-146)

La cuestión puede interpretarse como una mera puja tendiente a asegurar espacios laborales. La inexistencia de estructuras de cátedra similares a las universitarias (con titular, JTP, y ayudantes), reducía comparativamente las oportunidades de trabajo en el Instituto y tornaba más preciadas las vacantes disponibles. A esto se sumaban las relativas dificultades de los egresados para insertarse

en el ámbito universitario. No obstante, el conflicto académico no debiera menospreciarse. Convocar profesores universitarios de alguna forma tensiona la idiosincrasia del “Joaquín” y abre preguntas que interpelan a su comunidad: la llegada de los licenciados/doctores, ¿Pone en tela de juicio la solidez académica de los egresados propios? ¿Va en contra de la “misión” docente y la preciada “unidad práctica y disciplinar” del Instituto?, o en realidad ¿prescindir de ellos atenta contra la “excelencia académica”?

En el período aquí analizado la autonomía institucional quedó suspendida a través de un decreto gubernamental. Por lo tanto, los concursos docentes no se efectuaron. No obstante, como más adelante se verá, las tensiones arriba señaladas no desaparecieron ya que el departamento conservó su capacidad para seleccionar aspirantes.

Las adscripciones

En el Profesorado existe una instancia de especialización para egresados y alumnos avanzados: las adscripciones. Estas otorgan un certificado de especialización en la asignatura en la cual el interesado adscribe. Souto señala que la figura del adscripto se originó en la década de 1930, y que en la práctica ha constituido una vía para el mantenimiento de la identidad institucional (Souto, 2004:142-144).

Su intensión y características, recuerdan de alguna forma el proyecto del Profesorado Superior de 1914. Es que el reglamento de adscripciones vigente en este período (el de 1957/8), afirmaba que los cursos de especialización tenían el objetivo de: “...contribuir al perfeccionamiento de los egresados y capacitarlos eventualmente para el ejercicio de la enseñanza superior...” Y en su punto nueve agregaba: “La adscripción, acordará derecho de preferencia para la provisión de cargos titulares de la docencia auxiliar. Al profesor adscripto se le tendrá en cuenta, además, al proveer las suplencias de cátedra del establecimiento.” (Gordillo, 2007:4)

El reglamento también estipulaba que para ser admitido, el aspirante debía tener por lo menos siete puntos como promedio general de su carrera, y en la cursada de la materia elegida. Es decir, ser un “estudiante distinguido”. Además, entre 1971 y 1987 los interesados debieron exponer un tema pertinente ante un jurado conformado por docentes de la casa (especializados en la materia) y, generalmente, el jefe de departamento. La temática se sorteaba con algunos días de anterioridad.

Acercas de las tareas del adscripto, el reglamento señalaba que debían asistir al treinta por ciento de las clases del profesor titular, y realizar tareas ad honorem como ayudante de trabajos prácticos (como, por ejemplo, realizar lectura y comentarios de textos). Además, aclaraba que los aspirantes no podrían sustituir al profesor en el dictado de clase: se trata aún de una instancia de preparación.

Así mismo, también debían rendir exámenes de idiomas (uno latino y otro sajón) y/o confeccionar traducciones. Finalmente, el proceso de adscripción culminaba con la presentación y defensa de un trabajo no publicado de investigación original.

Ahora bien, el funcionamiento efectivo de las adscripciones fue dispar. Durante los setenta no existió un control institucional importante sobre ellas. El cumplimiento de la reglamentación dependió de la voluntad de docentes y graduados. Marta Gordillo y su equipo (2007) señalan un alto porcentaje de adscripciones inconclusas, la ausencia de datos en los registros administrativos, y la poca jerarquización que el Profesorado le otorgó a las investigaciones realizadas por los adscriptos. Comentan que las mismas no se encuentran archivadas en la biblioteca del Instituto, y que tampoco fueron material de trabajo de las cátedras respectivas. Los cursos no estuvieron demasiado difundidos.

Durante la coyuntura 1976-1983 el número de adscriptos bajó. Solo se iniciaron y terminaron cuatro, todas en el área de las Argentinas y Americanas: una en Argentina I y otra en Argentina III, y dos en Argentina Contemporánea (Gordillo, 2007:4). De cualquier forma, esta instancia de formación de recursos propios no debiera menospreciarse. No solo por la concentración de adscriptos en el área, sino porque los docentes de “las Argentinas y Americanas” pudieron haber realizado las adscripciones en otros períodos históricos.

El cuerpo docente durante los setenta

Tal como puede observarse en la Tabla anexa, el golpe de estado de 1976 no supuso un recambio de profesores en el área de las Argentinas y Americanas. La única baja por motivos políticos, fue la de Hebe Clementi. No obstante, hasta el momento no se han encontrado datos que aseguren que la docente haya sido coaccionada u obligada a abandonar el Profesorado. Su renuncia parece haber estado relacionada con una decisión preventiva, luego de la dura experiencia vivida en la Universidad de La Plata: en un clima de brutal represión y amenazas su contrato de trabajo no fue renovado. Además, debe considerarse un cuadro de persecución no solo personal, sino también familiar.

La no-remoción de profesores en el departamento es un hecho significativo, porque contrasta con la experiencia de otras casas de estudio, y además porque en otras oportunidades, la coyuntura política nacional sí había afectado la continuidad de los docentes del Profesorado.¹⁰ La llamativa estabilidad del cuerpo docente puede relacionarse, por un lado, con el hecho de que el diseño curricular de la carrera de Historia no fue modificado con el golpe. Por el otro, también puede vincularse al particular impacto que tuvo la política represiva estatal dentro el Profesorado, que incluso ha llevado al equipo de Liliana Barela a afirmar que “El Profesorado fue como una isla dentro de la dictadura militar” (Barela, Cunha, Luverá y Echezuri, 2009:23). Si bien el Instituto no estuvo completamente aislado de las prácticas autoritarias de la época, cierto es que los niveles de control sobre las clases y los programas no fueron particularmente elevados.

La supervisión de clases y programas no parece haber sido una práctica habitual. De hecho, algunos programas de materias ajenas al área de las Argentinas y Americanas, sí citaron textos claramente “subversivos” para la época. Noemí Viñuela, profesora de Historia de la Historiografía y Teoría de la Historia, citaba en su unidad V: “Engels y Marx; circunstancias históricas.” Y en la III: “Historiografía latinoamericana. Concepto marxista de la historia latinoamericana; su análisis de la etapa colonial debate planteado” (Viñuela, 1980). Más allá de que la docente trabajara estos temas o no en las aulas (la confrontación entre dichos programas con las entrevistas a los graduados indican que no), resulta significativo que plasmara ese material en documentos que podrían ser revisados. Claro que varios profesores del área tomaron recaudos por temor “a ser marcados”. Sin embargo, no se han registrado situaciones de denuncias puertas adentro. Tampoco presencia de militares en puestos de coordinación, ni controles en el acceso al establecimiento. En realidad, lo que principalmente parece haber operado es auto-censura.

En cuanto al acceso a las cátedras cabe señalar que dado que el reglamento orgánico se encontraba suspendido (desde hacía tiempo), la lógica de los concursos también había quedado desmembrada. En este sentido, los testimonios de los docentes han sido de gran utilidad para reconstruir las modalidades de ingreso al Instituto. Veamos algunos ejemplos:

En el '74, creo que empecé a trabajar en el ingreso, y después en el '75 hice ya hice suplencia en (...) Introducción a la Historia y Disciplinas Auxiliares, muy corta... Al director de la carrera, en ese momento, que era el profesor Austral, excelente profesor, le gustó (...) y al poco tiempo se produjo la vacante en Argentina IV, que era donde yo ya me había orientado, pero sin hacer la adscripción ni nada. Había un adscripto ya. (García Molina, 2011)

...siempre el que se iba recomendaba, ¿viste? Entonces, fue una cátedra que la tenía Andrés Allende, y que fue profesor mío acá (en La Plata), me dirigió la tesis doctoral y entonces cuando él se iba a jubilar me recomendó a mí. Y como creo que en esa época el jefe de Historia, el encargado de Historia, era Austral me parece, entonces bueno como ya me conocía... (Barba, 2014)

Te convocaba el director del departamento, a mi me llamó, yo había sido alumna, había dado los cursos de ingreso, y me habían dado la medalla de oro de la Academia (Nacional de la Historia)¹¹. Bueno creo que esos antecedentes hicieron que me llamaran para dar el curso de ingreso, y luego la materia. (Piacenza, 2015)

Se desprende de las fuentes que el jefe de departamento, Antonio Austral, tuvo un papel importante y autónomo en las designaciones. En relación al contexto dictatorial, debe decirse que no hay indicios de que la orientación ideológica de los aspirantes haya sido un motivo de objeción para la cobertura de las cátedras. De hecho, cuando se convocó al profesor Mario Oporto para dictar de H. Americana I, poca importancia tuvo su militancia política previa en el ya extinto Centro de Estudiantes del Instituto. En dichas convocatorias, las adscripciones no constituyeron un requisito excluyente ni una ventaja definitiva. Al ejemplo de García Molina, podría agregársele el caso de Piacenza: curiosamente, las horas del turno noche de Americana I ya contaban con una profesora adscripta, que había finalizado el proceso en 1981, pero que no fue beneficiada con el puesto. El dato es importante, porque si bien Piacenza había iniciado su adscripción en 1978, no lo había hecho en Historia Americana I, sino en la cátedra de Historia Americana Contemporánea de Luis Viguera.

En realidad, el ingreso a las cátedras estuvo regido por recomendaciones personales. El cuerpo docente no actuó como “grupo” (incluso muchos profesores hacen referencia al carácter “solitario” de su labor). Sin embargo tal sistema de recomendaciones implicó que muchos de sus integrantes ya se conocieran. Es más, es posible encontrar allí duplas de investigación (García Molina-Carlos Mayo), vínculos de maestro-discípulo (el dúo Duarte-Fridman es el ejemplo más nítido), compañeros de grupos de estudio más amplios (Mallo-Mayo), con lazos muy fuertes e incluso afectuosos. Además algunos docentes habían sido, recientemente, alumnos del Instituto y habían tenido a sus colegas de profesores. Otros en cambio, habían compartido las aulas de la Universidad Nacional de La Plata. Este último espacio es fundamental para entender la dinámica relacionar del cuerpo docente. De hecho, en buena medida, la llegada de profesores platenses se explica por una red de vínculos de larga data que hermanó al ISP con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En este sentido, Pagano ha señalado que, entrada la segunda mitad del siglo XX, el vínculo ya estaba establecido (Devoto y Pagano, 2009:194).

Si bien no fue posible establecer con precisión el origen de la red, sí puede decirse que algunas personas re-actualizaron esta cadena de vínculos ya establecida y en expansión. Es decir, posibilitaron la generación de nuevos vínculos profesionales. Una figura recurrente en los relatos es el Doctor Enrique Barba. Conecta varias cadenas, por múltiples razones. Algunas más casuales, como la que lo vincularon a Clementi (Clementi, 1994:44-45) y otras menos circunstanciales. Entre ellas, el hecho de que Barba fuese Presidente de la Academia Nacional de la Historia entre 1976-1988, y que buena parte del grupo de profesores participase de casi todos de los Congresos que la ANH realizó durante el periodo estudiado (en ocasiones en las mismas comisiones de trabajo). Guérin y Soulés asistieron solo al de 1979. El espacio de la Academia fue más bien un ámbito que agrupó a los docentes de Humanidades de La Plata, y algunos egresados del Instituto. De hecho, resulta sintomático que, a excepción de Luis Viguera, todos los profesores platenses fuesen designados Académicos (de número o correspondientes) en algún momento de sus carreras.

Por otro lado, desde 1962 Barba fue director honorario del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. De su mano, algunos docentes realizaron investigaciones con el material allí disponible. Además, el autor de *Cómo llegó Rosas al poder* es un personaje emblemático en la carrera de Historia de La Plata. Comenta Girbal Blacha (1994:62) que durante su gestión como decano se preocupó centralmente por “singularizar” al “grupo de la Plata”. Efectivamente, existía un sentimiento de pertenencia y una misma matriz de formación en los egresados que llegaron al Profesorado. Mario Oporto (2011) señala: “No era gente prejuiciosa, pero sí muy orgullosa de su ambiente”. Exceptuando a Luis Viguera todos tuvieron de referente a Barba, en mayor o en menor medida. En el caso del más reducido grupo de docentes formados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, no se ha detectado ninguna red similar. Incluso, mayormente sus egresados no llegaron al Profesorado por vinculaciones generadas en dicha Facultad, sino en otras casas de estudio como la Universidad de La Plata o el Colegio Nacional Buenos Aires.

Tabla 1. Grilla del cuerpo docente de las Argentinas y Americanas (1976-1983).

Grilla del cuerpo docente de las Argentinas y Americanas (1976-1983)

119

Materias	Turno	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
Historia Argentina y Americana I	Mañana	<u>Mario Cao</u>	<u>M. Cao</u> (F) Carlos Mayo	Mayo <i>Alicia Carrera</i>	Mayo <i>Carrera</i>	Mayo <i>Carrera</i>	Mayo	Mayo	Mayo	Mayo (Re)	Silvia Mallo	Mallo (Re) <u>Leticia Piacenza</u>	<u>Piacenza</u>
	Noche		¿Samuel Amaral?	<i>Miguel Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i> (Re) <u>Mario Oporto</u>	<u>Piacenza Oporto</u> <u>Piacenza Oporto</u>
Historia Argentina y Americana II	Mañana	María Amalia Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte <u>Fridman</u> (Suplencia)	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte <u>Fridman</u> (Suplencia)
	Noche		<i>Carrera</i>		<i>Carrera</i>	<i>Carrera</i>	<i>Carrera</i>	<i>Silvia Fridman</i>	<u>Fridman</u>	<u>Fridman</u>	<u>Fridman</u>	<u>Fridman</u>	<u>Fridman</u>
Historia Argentina y Americana III	Mañana			<u>Irma Guaglione de Litwin</u>	<u>Guaglione de Litwin</u>	<u>Guaglione de Litwin</u>	<u>Guaglione de Litwin</u>	<u>Guaglione de Litwin</u> (Re)					
	Noche		<u>Armando Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>	<u>Chiapella</u>
Historia Argentina Contemporánea	Mañana	Andrés Allende (J) Enrique Barba	Fernando Barba	Barba		Barba	Barba (Re)	Fernando <u>García Molina</u>	<u>García Molina</u>	<u>García Molina</u>	<u>García Molina</u>	<u>García Molina</u>	
	Noche				<u>Fernando García Molina</u>	<u>García Molina</u>	<u>F. García Molina</u>	<u>F. García Molina</u>	<u>F. García Molina</u>	<u>F. García Molina</u>	<u>F. García Molina</u>	<u>F. García Molina</u>	<u>F. García Molina</u>
Historia Americana Contemporánea	Mañana		<i>Clementi</i>		Luis Viguera	Viguera	Viguera	Viguera	Viguera	Viguera	Viguera	Viguera	¿Viguera?
	Noche		<i>Clementi</i>	<i>Clementi</i> (Re)			<i>María Inés Soulés</i>	<i>Soulés</i>	<i>Soulés</i>	<i>Soulés</i>	<i>Soulés</i>	<i>Soulés</i>	<i>Soulés</i>
Seminario de Investigación	Mañana	<i>Julio César González</i> (Re) <i>Hebe Clementi</i>	<i>Clementi</i>			Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte	Duarte
	Noche					<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i>	<i>Guérin</i> (Re)	<u>Fridman?</u>	<u>Fridman?</u>	

Referencias - Egresados del Profesorado

Egresados de La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Egresados de la Facultad de Humanidades de La Plata.

(F) Fallecimiento

(Re) Renuncia

(J) Jubilación

Aclaraciones:

- La tabla se ha confeccionado, principalmente, confrontando entrevistas orales y programas de cátedra presentados por los docentes. Lamentablemente, el Instituto no ha permitido consultar otro tipo de documentación que pudiera ayudar a completar los espacios en blanco.

- La tabla no contempla breves suplencias.

Conclusión

La tendencia del Instituto a privilegiar a sus egresados para el dictado de las materias, es perceptible desde los primeros años. Incluso, bajo este norte se diseñaron mecanismos institucionales (de relativa eficacia) para la formación de recursos humanos propios, como las adscripciones o el Profesorado Superior. Además de ser una manera de auto-generar espacios laborales, es interesante señalar la relación de este fenómeno con aquel mandato fundacional del que hablaba Keiper. En sus escritos, la cerrazón institucional se vincula con el mantenimiento de la identidad del Profesorado. Es decir, con su formación “teórico-práctica”.

Ahora bien, respecto al análisis del cuerpo docente de los setenta, debe decirse que la aplicación del concepto “endogamia no excluyente”, solo sería apropiada si se lo tomase en forma amplia. El “adentro” no estuvo conformado solo por el espacio del Instituto. Hubo ramificaciones importantes en la Universidad Nacional de La Plata. Silvia Mallo señala una similitud entre ambas instituciones: “(no recuerdo) a qué se debía esa relación, si era porque nosotros todavía teníamos título de Profesorado solamente y lo seguimos teniendo (...) cuando yo me recibí sólo había título de profesora en Historia que era lo que compartíamos en todo caso con respecto a la docencia con ustedes, ¿no?” (2014).

La hipótesis es interesante. Ya se ha comentado que el principal componente de la identidad del Profesorado fue/es su misión como espacio de formación de profesores de nivel medio, y que su relación con Filosofía y Letras fue siempre ambigua. A la luz de este particular modo de relacionarse con la carrera de Historia de la UBA, el vínculo con La Plata (la otra institución universitaria de mayor prestigio en Buenos Aires para ese entonces) podría resultar mucho menos conflictivo. Humanidades era buenamente reconocida por la solidez académica de sus egresados, y también formaba docentes. Si bien, a diferencia del Instituto, la preparación de profesores no era el cometido central, es sabida la importancia que Joaquín V. González le otorgó a la relación enseñanza secundaria-enseñanza superior en el proyecto platense (Buchbinder, 2010:83). Recuérdese además cómo veía Keiper dicha experiencia: basándose en comentarios de González, señalaba que allí, en el propio ámbito universitario, se había logrado acoplar la “práctica y la teórica” de la preparación de los egresados. Desde su óptica cristalizaba la dupla buscada: excelencia disciplinar y formación docente.

Así, las tensiones con Filosofía y Letras, junto a la histórica búsqueda de una formación teórica-práctica, probablemente hayan ayudado a moldear la configuración resultante. No obstante, sería algo exagerado sostener que aquel mandato fundacional, vinculado a mantener “la tradición”, siguió teniendo la misma vigencia desde el periodo fundacional hasta la década de los setenta. La llegada, durante la década de los veinte, de docentes universitarios con anclaje en Filosofía y Letras, impide realizar afirmaciones contundentes. Sin embargo, el rol del mandato puede pensarse en otro sentido. Más o menos presente en distintas épocas, pudo contribuir a que se generara a lo largo del tiempo, una red de contactos que hermanó a las instituciones a nivel práctico, y que de alguna forma se “heredó” en los setenta. No necesariamente, la red revestía todavía aquel sentido, pero ya estaba conformada. Y las sucesivas recomendaciones entre los profesores la actualizaban.

Por otro lado, nótese como los egresados de otros Profesorados no estuvieron presentes aún en el cuerpo docente. Hasta la década de los noventa, luego de la crisis educativa, no serán si quiera mencionados en el Instituto como posibles candidatos a ocupar los puestos. En el imaginario de los setenta, la idea de *Primus Inter Pares* seguía teniendo vigencia.

Finalmente, aunque no haya sido uno de los interrogantes que abrieron el artículo, podría señalarse que, salvo excepciones, los intereses profesionales de los docentes de los setenta no estuvieron ligados al campo de la didáctica de la Historia. Se especializaron en el estudio/investigación de los temas que enseñaban. Por lo tanto, el funcionamiento efectivo de la carrera tendió a dividir el conocimiento disciplinar del pedagógico/didáctico. Aunque su actitud docente pueda ser valorada retrospectivamente por los graduados, los profesores no se dedicaron -al menos deliberadamente- a enseñar una didáctica de los contenidos históricos. Esa fue tarea de los titulares de Metodología de la Enseñanza.

Bibliografía

- Barela, L.; Cunha, S.; Luverá, S. & A. Echezuri (2009).** Experiencias de participación política. El caso del Profesorado "Joaquín V. González" 1973-1983. *Testimonios. Revista digital de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina*, 1, 23-37.
- Birgin, A.; Braslavsky, C. & S. Duschatzky (1992).** La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación. En Braslavsky, C. & A. Birgin (comp.): *La formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (82-90). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2010).** *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Devoto, F. & N. Pagano (2009).** *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Galante, M. & N. Pagano (2006).** La Nueva Escuela Histórica: una aproximación institucional del Centenario a la década del 40. En Devoto, F. (comp.). *Historiografía argentina en el siglo XX* (65-108). Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Gordillo, M. et al (2007).** *Las investigaciones históricas en el departamento de Historia*. Buenos Aires: s/d.
- Mendez, J. (2011).** La formación docente de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. *Espacios en blanco*, 21, 259-291.
- Pinkasz, D. (1992).** Orígenes del Profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. & A. Birgin (comp.). *La formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (59-82). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Serrao, P. (2016).** *Propuestas historiográficas en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" (1976-1983)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social. Universidad Nacional de Luján.
- Souto, M.; Mastache, A. & D. Mazza (2004).** *La identidad institucional a través de la historia: el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: ISPJVG.

Fuentes citadas

- Clementi, H. (1994). Enfoques particulares. En AA.VV. *Enrique M. Barba. In Memoriam. Estudios de Historia. Dedicado por sus amigos y discípulos* (43-49). Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.
- Instituto Nacional del Profesorado Secundario (1916). *Origen, desarrollo y organización. 1905 a 1915*. Buenos Aires: s/d.
- Keiper, W. (1914). *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Librería e Imprenta Europea de M. A. Rosas.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903). *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Viñuela, N. L. (1980). *Programa de estudios y de examen de Teoría de la Historia e Historia de la Historiografía*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.
- Entrevista con Fernando Barba, Doctor en Historia, profesor de Historia Argentina Contemporánea en el I.S.P Joaquín V. González desde 1972 hasta 1977, realizada por Paula Serrao, en La Plata, 22 de Diciembre de 2014.
- Entrevista con Fernando García Molina, Profesor de Historia egresado del I.S.P Joaquín V. González, realizada por Paula Serrao, en el bar Las Violetas, 20 de Octubre de 2011.
- Entrevista con Mario Oporto, Profesor de Historia egresado del I.S.P Joaquín V. González, realizada por Paula Serrao, en barrio Congreso, 5 de Marzo de 2012.
- Entrevista con Silvia Mallo, ex Profesora del I.S.P J.V.G, realizada por Paula Serrao, en el barrio de San Nicolás, 26 de Noviembre de 2014.
- Reglamento del Instituto Nacional del Profesorado Superior (1909), Archivo del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.
- Reglamento Orgánico del Instituto Nacional del Profesorado Superior (1913), Archivo del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.
- Reglamento para los cursos del Profesorado Secundario de Buenos Aires (1910), Archivo del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.

Notas

¹ Egresada de dicha universidad. Magíster en Ciencias Sociales, con mención en Historia Social.

² La misma estuvo conformada por las siguientes materias: Argentina y Americana I (“desde el descubrimiento de América hasta la creación del Virreinato del Río de La Plata”), Argentina y Americana II (abordaba el período 1776-1820), Argentina y Americana III (desde 1820 a 1853), Historia Argentina Contemporánea (los programas comprenden el período que va desde la batalla de Caseros hasta las primeras décadas del siglo XX), y Seminario de Investigación de la Historia Argentina y Americana. A partir de 1973 se incluyó Historia Americana Contemporánea (teóricamente, debía abordar los siglos XIX y XX). En parte la selección de este artículo es arbitraria: responde a la necesidad de reducir el objeto de estudio, a fin de hacer operativa la investigación. No obstante, la importancia del trayecto dentro de la carrera de Historia, singulariza y dota de coherencia interna al espacio. Además de la obvia coincidencia temática, su peso en el plan de estudios es significativo: las materias tienen una densa carga horaria (de cinco a seis horas cátedra semanales), y constituyen casi un cuarenta por ciento del total de horas estipuladas a las asignaturas disciplinares. El área representaba uno de los trayectos más importantes de la formación.

³ Tesis de Maestría, dirigida por Mag. Nora Pagano. Universidad Nacional de Luján.

⁴ Si bien no es la única variable que debe tenerse en cuenta para analizar fenómeno, el número de personas detenidas-desaparecidas de la comunidad educativa en cuestión puede ayudar a dimensionar el impacto represivo. El Proyecto Memoria, coordinado por Amelia Basualdo y María Esther Basualdo, ha relevado cinco casos; dos de ellos estudiantes de Historia.

⁵ Las entrevistas tuvieron un carácter semi-estructurado e intensivo. En cuanto a los testimonios de los docentes, se intentó entrevistar, en la medida de lo posible, a todo el universo de actores. El número relativamente reducido de profesores lo permitió. Para su análisis se apeló a las particulares prescripciones metodológicas que la técnica reclama.

⁶ En esta época, a las distintas carreras se las denomina “cursos”. Solo a partir de 1922 adquieren el estatuto de “Profesorados en”.

⁷ Durante el periodo aquí estudiado, estuvo constituida por la materia *Metodología Especial y Observación*, ubicada en el tercer año de la carrera y *Metodología y Practicas de la Enseñanza* del cuarto y último año.

⁸ En gran medida, Tomada marcó las preocupaciones y las líneas de trabajo en este sector. Ellas giraron en torno a la elaboración de una Metodología de la Enseñanza de la Historia “Dinámica”. De hecho, la temática ha dado lugar a la confección en conjunto de libros de Historia destinados la escuela secundaria y otros más bien teóricos vinculados a su especialidad.

⁹ El remarcado es parte de la versión original.

¹⁰ En la década de los treinta, por ejemplo, fueron expulsados el profesor Aníbal Ponce y la alumna Berta Braslavsky; en 1944 la cantidad de expulsiones y traslados es mucho mayor. En Historia, incluso, se produjo el traslado del Profesor de Historia Antigua Abraham Rosenvasser (Director, además, de la carrera).

¹¹ Se hace referencia al “Premio Egresados”, otorgado por la Academia Nacional de la Historia. Un requisito para obtener la distinción, era tener un promedio mínimo de ocho puntos en el área de las Argentinas y Americanas.