

"El Lenguas": *Proyectos Institucionales*

Número 5 | Diciembre 2018

¿Terminal terciario?

*Los Institutos de Educación Superior en el sistema educativo
Historia, situación actual y perspectivas*

Suplemento de la revista
Lenguas Vivas
ISSN [versión en línea] 2469-0244

LENGUAS

CULTURA

CARRERAS

EDUCACION

VIVAS

"El Lenguas": Proyectos Institucionales

NÚMERO 5 | DICIEMBRE 2018

¿Terminal terciario?

Los Institutos de Educación Superior en el sistema educativo

Historia, situación actual y perspectivas

Directora

Patricia Altamiranda

Coordinación general

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
Prof. Mónica Herrero

Editor

Uwe Schoor

Comité de redacción

Sergio Etkin
Paula Grosman
Cecilia Magadán
Griselda Mársico
Olga Regueira

Consejo Consultivo

Cristina Banfi
Roberto Bein
Martina Fernández Polcuch
Patricia Franzoni
Elena Marengo
Lorrain Ledwith
Florencia Miranda
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Patricia Willson

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

Suplemento de la revista *Lenguas Vivas*
ISSN 2451-7216

ISSN electrónico 2469-0244 (en línea)
Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322.3992/96/98
revistalenguasvivas@gmail.com

Autoridades

Rectora

Patricia Altamiranda

Vicerrectores

Prof. Lorena Justel
Prof. Fabia Arrossi

Secretaría Académica

Prof. Mónica Herrero

Consejo Directivo

Paula López Cano
María de los Ángeles Rodríguez
Lucía Inés Dorín
Nélida Sosa
Victor Fabián Haim
Florencia Perduca
Paula Galdeano
Guillermo Hortas
Mariángeles Viqueira Gabarain
Ailín Liberman Ares
Valeria Fraga
Carolina Barba
Jorgelina Encina
Nicolás Penillas
Julio Ariel Rojas
Agostina Biolcati
Juliana García
María Julia Fernández Armendáriz

María Graciela Abarca

Ursula Rucker

Bárbara Poey Sowerby

Daniel Ferreyra

Cecilia Bertrán

Silvia Firmenich

Camila Nijensohn

Alejandra Ceretti

Agustina Peña

Violeta Valentini

Evelyn Maida

Andrea Forés

Denise Carvajal

Bluma Hastenreiter Patrón

Julieta Marcolla

Santiago Corchero

Nathalie Espinoza Martínez

Miriam Bogossian

S U M A R I O



¿Terminal terciario?

Los Institutos de Educación Superior en el sistema educativo

Historia, situación actual y perspectivas

- 4 **Editorial**
- 7 **El traspaso de los institutos terciarios de la Nación
a las jurisdicciones provinciales**
Roberto Bein
- 21 **La conformación del profesorado:
tensiones en 1914, tensiones actuales**
Gustavo Bombini y Natalia Martínez
- 29 **En primera persona: cuatro décadas en “El Joaquín”**
Isabel Vassallo
- 39 **La Maestría/Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje
en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”**
Elvira Narvaja de Arnoux
- 43 **Sobre los distintos modos de crear significado.
El postítulo en Traducción Audiovisual y Accesibilidad**
María Cecilia Pfister y María Laura Ramos
- 47 **Postítulo Interculturalidad y Enseñanza de Español
como Lengua Segunda y Extranjera**
Gabriela S. Rusell
- 50 **Los bomberos pirómanos**
Patricia Willson



¿Terminal terciario? Los Institutos de Educación Superior en el sistema educativo

Historia, situación actual y perspectivas

El proyecto de ley para la creación de la Universidad de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires (UniCABA), presentado por el Ejecutivo de la Ciudad ante la Legislatura y aprobado recientemente por el oficialismo, generó una fuerte resistencia en docentes, estudiantes, autoridades y familias, y dio lugar a un debate que trascendió los límites de la comunidad educativa local.

Con el objetivo de asumir una posición crítica en defensa de los 29 Institutos de Formación Docente, en la redacción de la revista *Lenguas Vivas* decidimos dedicar el número 5 del suplemento *El Lenguas* a la educación superior en la Ciudad de Buenos Aires. Nos propusimos reunir publicaciones que reflexionaran sobre el rol de los terciarios en la formación de docentes, especialistas en lenguas extranjeras y traductores, tanto desde una perspectiva histórica como en la situación actual.

Con ese objetivo, invitamos a que nos hicieran llegar artículos, notas, relatos de experiencias, análisis críticos, entrevistas. Decidimos renunciar, en cambio, a todo tipo de panfletos, resoluciones y notas

de protesta, que en una publicación anual habrían corrido el peligro de ser percibidos como meramente efímeros.

Sin que nos lo hubiéramos propuesto, el suplemento quedó constituido por un conjunto de textos interrelacionados, que conforman una oferta rica en puntos de contacto que podrían servir de disparadores para continuar discutiendo, dado que está claro que la aprobación del proyecto de ninguna manera clausurará el debate.

Las tres primeras colaboraciones tienen un enfoque histórico: Roberto Bein, lingüista y ex docente del Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, analiza en su doble rol de investigador y testigo un acontecimiento crucial en la historia de los institutos terciarios de la Nación: su traspaso a las jurisdicciones provinciales, un proceso lleno de tensiones. Rescata también un documento singular de aquel momento de imposición: una carta conjunta de los Consejos Directivos del “Joaquín V. González” y del Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” dirigida al entonces presidente de la Nación, Carlos Saúl Menem.

De la palabra *tensiones* se sirven también Gustavo Bombini y Natalia Martínez en el título de su colaboración: ambos docentes e investigadores del ámbito universitario describen la conformación de los profesorados en 1914 como un proceso conflictivo y lo relacionan con las tensiones actuales. Un documento sumamente interesante que rescatan para su investigación es un opúsculo de 1914 de la Asociación Nacional del Profesorado.

Una mirada retrospectiva a sus años en “el Joaquín” nos ofrece Isabel Vassallo, egresada y ex docente de ese instituto, en un texto escrito en primera persona, ampliado por fragmentos de una charla con la redacción. En su recorrido por cuatro décadas de estudio y docencia, Vassallo aporta piezas importantes para una crónica del “Joaquín V. González”, y también reflexiona sobre lo que llama la *enseñanza personalizada*.

Las siguientes tres colaboraciones se dedican a algunas de las carreras de especialización y postítulo ofrecidas por los terciarios. La lingüista y especialista en glotopolítica Elvira Arnoux profundiza en un tema tocado brevemente por Isabel Vassallo: relata la historia de la Maestría Superior en Ciencias del Lenguaje, cuya conversión en una diplomatura se debe precisamente al traspaso del “Joaquín V. González” a la jurisdicción porteña. La profesora María Cecilia Pfister y la traductora María Laura Ramos presentan la especialización en *Traducción Audiovisual y Accesibilidad*, un postítulo que idearon y pusieron en marcha en la ENSLV “Sofía E. Broquen de Spangenberg”. La lingüista Gabriela S. Rusell nos ofrece una descripción del postítulo *Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, que dirige en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Finalmente, la pregunta por los IES como lugares de investigación, mencionada en el testimonio de Isabel Vasallo, reaparece en el relato sobre el intento frustrado de crear un “Centro de Estudios de Traducción e Interculturales” en Buenos Aires, con sede en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Con este ejemplo, la traductora y traductóloga Patricia Willson, ex docente del instituto y fundadora del Seminario Permanente de Estudios de Traducción –un espacio que es emblema de otra de las tareas en las que se destaca el Lenguas, la extensión académica– pone de relieve las consecuencias antiacadémicas producidas por la pérdida de autonomía de los institutos terciarios.

“¿Terminal terciario?” ha sido una invitación a participar en un debate en curso y agradecemos a las autoras y los autores que la han aceptado. Esperamos que el suplemento –una primera cosecha, abierta a futuras ampliaciones, revisiones y reelaboraciones– contribuya a continuar la discusión que el Gobierno de la Ciudad abrió involuntariamente en los más diversos espacios, académicos y no académicos.

Buenos Aires, 22 de noviembre de 2018

El editor

El traspaso de los institutos terciarios de la Nación a las jurisdicciones provinciales

ROBERTO BEIN

UBA

roberto.bein@gmail.com

1. Introducción

Aunque no sean numerosas las investigaciones dedicadas a la evolución histórica que llevó al traspaso de los institutos terciarios de la jurisdicción nacional a los gobiernos provinciales y al de la Ciudad de Buenos Aires, contamos hoy día con varios estudios importantes

(entre otros, Filmus 1997; Vior y Misuraca 2007; Méndez 2011; y, centrado en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, Souto et al. 2004), algunas de cuyas ideas presentaremos solo someramente, para luego reflejar las acciones y consecuencias que tuvo el traspaso para el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas

“Juan R. Fernández”, varios de cuyos aspectos ya fueron claramente desarrollados por Banfi (2013) en su amplio artículo “Tradición, autonomía, innovación y reforma en la enseñanza superior en lenguas en la Ciudad de Buenos Aires”, publicado en el número 9 de esta revista.

2. Antecedentes y tensiones

Desde su transformación en sistema, en la segunda mitad del siglo XIX, la educación argentina estuvo en manos del Estado nacional. Le habían antecedido escuelas primarias a cargo de órdenes religiosas ya desde el siglo XVI y creaciones de los jesuitas¹ en el siglo XVII; a partir del siglo XIX, sobre todo por iniciativas de Manuel Belgrano y Mariano Moreno, se comenzó a impulsar la educación en los distintos niveles de manera más sistemática. Bernardino Rivadavia impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y el método lancasteriano en todas las escuelas de Buenos Aires; también en algunas provincias se promovió un sistema educativo estatal obligatorio. Habría que esperar, sin embargo, hasta el fin de la guerra entre unitarios y federales para la creación de un verdadero sistema educativo en los distintos niveles, tal como se lo previó desde la Constitución Nacional de

1 Entre otras, el Colegio San Ignacio en Buenos Aires (1661) y el Colegio Nacional de Montserrat en Córdoba (1687). Después de la expulsión de los jesuitas de América en 1767, el primero se convirtió en el Real Colegio San Carlos (1772), antecesor, después de muchas vicisitudes, del Colegio Nacional de Buenos Aires, creado por Bartolomé Mitre en 1863 e incorporado a la Universidad de Buenos Aires en 1911. El Colegio Nacional de Montserrat atravesó seis períodos: jesuita, franciscano, del clero secular, provincial, nacional y universitario (desde 1907 depende de la Universidad Nacional de Córdoba).

1853 en su Art. 5°. Esta principalidad del Estado fue una necesidad del proyecto político conservador de la clase dirigente de homogeneizar a la población para disciplinarla sobre todo a través del aparato escolar y de la castellanización de los inmigrantes. Además, según varios autores, la debilidad de los actores económicos y sociales modernizadores obligaron al Estado en gestación a tener un peso más significativo que en Europa. Baste recordar que la universalización del nivel primario fue fruto de la Ley 1420, de 1884; que también los colegios nacionales y las escuelas normales fueron obra del Estado en la segunda mitad del siglo XIX, y que después de la creación jesuítica de la Universidad de Córdoba en 1613, fue el Estado el que fundó las universidades nacionales, comenzando por la Universidad de Buenos Aires en 1821, la de La Plata en 1897, la del Litoral (como Universidad de Santa Fe) en 1889 y la de Tucumán en 1914. En la segunda mitad del siglo XIX también crearon escuelas primarias tanto congregaciones religiosas como colectividades de inmigrantes, pero estas escuelas tuvieron que someterse igualmente al control estatal –en especial, en lo relativo a la enseñanza del español– porque, caso contrario, eran sometidas a disciplinamiento, lo cual afectó en especial a las escuelas italianas (por parte de Domingo F. Sarmiento) y las judías (por parte de Ernesto A. Bavio), en críticas luego ampliadas por Ricardo Rojas en *La restauración nacionalista* (cfr. Feierstein 2006: 205).

El Estado también organizó la formación docente, que analizaremos ahora considerando cuatro pares de tensiones interrelacionados: la forma institucional, entre los *institutos superiores* y las *universidades*; los *conocimientos específicos* versus la *pedagogía*; la toma de decisiones,

entre el *dirigismo ministerial* y diversas formas de *autonomía*; y la dependencia jurisdiccional, entre el *gobierno central* y las *provincias* (o instituciones privadas).

2.1. Institutos superiores versus universidades

La formación de los maestros tuvo lugar en el nivel medio durante un siglo, entre 1869, cuando Sarmiento trajo al país a 65 maestras estadounidenses para fundar el normalismo, y 1969, cuando la formación de profesores del nivel primario pasó a ser un estudio terciario en los llamados Institutos Superiores de Formación Docente. En cambio, muy tempranamente se comenzó a discutir la formación de los docentes del nivel medio. Durante casi cincuenta años coexistieron tres tipos de instituciones para su formación: las Escuelas Normales de Profesores desde 1874, la universidad —con una oferta de formación pedagógica para los graduados que quisieran ser docentes del nivel medio—, y un instituto de nivel superior creado especialmente para ese fin. La formación pedagógica de los graduados universitarios se realizaba desde fines del siglo XIX en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; a partir de 1905, en la de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y, también, en las Escuelas Normales de Profesores (cfr. Vior-Misuraca 2007: 1).

El principal defensor de la formación universitaria de los futuros docentes fue Ernesto Quesada², entonces vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, quien propo-

2 Recordemos que Quesada donó en 1928 su biblioteca particular al Estado Prusiano; esa donación fue la base del actual Instituto Ibero-Americano de Berlín.

nía la fusión del Instituto Superior del Profesorado con la Universidad de Buenos Aires, pues pensaba que aquel “se había convertido en una pseudouniversidad para rivalizar con la existente” (Keiper 1914: 14, citado por Vior-Misuraca 2007). Otros profesores, en cambio, abogaban por una posición intermedia: que la formación en las materias específicas se hiciera en la universidad, y la pedagógica, en el Instituto, dotado de relativa autonomía. El primer rector del Instituto Superior del Profesorado, Dr. Wilhelm Keiper, defendió la autonomía del Instituto con dos tipos de razones, una político-ideológica y una económica: si el Instituto fuera incluido en la universidad, el Poder Ejecutivo ya no podría intervenir en los planes y programas a raíz de la autonomía universitaria, que había sido establecida (aunque más restringida que tras la reforma de 1918) en 1885 por la ley 1575; además, los profesores podrían exigir salarios equivalentes a los universitarios. Por eso proponía formar un profesorado profesional y nacional en un establecimiento dependiente directamente del Ministerio de Instrucción Pública. Esos propósitos se consolidaron también durante la llamada década infame: Guillermo Rothe, Ministro de Justicia e Instrucción Pública (1940-1943), aplaudía el ambiente de “adiestramiento sistemático y sano civismo” que brindaban las Escuelas Normales de Profesores porque contribuiría al disciplinamiento de los educandos. Es posible que la falta de politización de las instituciones terciarias, a diferencia del talante crítico de las universidades y de algunas expresiones más marginales (como las escuelas anarquistas), haya sido, durante mucho tiempo, una realidad, cuya modificación sorprendió a distintos gobiernos.

Finalmente, como sabemos, persistieron ambas formaciones docentes: la de los institutos y la universitaria, con algunas transformaciones e incidencias, dado que hubo creaciones de nuevas carreras de grado, como los traductorados, y de posgrado, como la Maestría en Ciencias del Lenguaje en el ISP “Joaquín V. González” y luego, en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, las Especializaciones en Interculturalidad y Español como Lengua Segunda y Extranjera (con su antecedente, la Especialización Superior en Español como Lengua Segunda y Extranjera) y en Interpretación de Conferencias. La Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, creada en 1943, que dependía del rectorado, se transformó en Facultad de Lenguas en 2000; en Entre Ríos, diversos profesorado se unieron en la Universidad Autónoma (provincial) de Entre Ríos, también en 2000; institutos terciarios de diversas ramas del arte de la Ciudad de Buenos Aires conformaron en 1996 el Instituto Universitario de las Artes, luego devenido universidad. La Ley de Educación Superior N° 24.521, de 1995, ahondó la brecha entre los dos tipos de formaciones al dictaminar que los institutos terciarios solo podían brindar postítulos, pero no carreras de posgrado; esto implicó, por ejemplo, que la maestría del ISP “Joaquín V. González” tuviera que transformarse en diplomatura, y que este y otros postítulos cuyos estudiantes quisieran alcanzar un posgrado debían establecer acuerdos con universidades nacionales.

2.2. Conocimientos específicos versus pedagogía

Para analizar la evolución de la formación docente a comienzos del siglo XX, también debemos tener en cuenta que el fuerte incremento demo-

gráfico, producto de la gran inmigración, había generado un crecimiento del sector terciario con puestos de trabajo para los que hacía falta una formación superior a la de la escuela primaria (personal de salud, empleados del registro civil, bancarios, etc.). Entre 1900 y 1920 la matrícula de enseñanza media pasó de 6.735 a 48.477 estudiantes (cfr. Vior-Misuraca op. cit.). Pero la principal preocupación de los círculos dominantes seguía siendo la calidad del bachillerato como puente entre la escuela primaria y la universidad; el bachillerato era, además, la única formación que permitía el acceso a la universidad, institución en la que se podría generar esa élite política capaz de conducir el país. Esto explica por qué no resultaba contradictoria la castellanización de los inmigrantes con la creación del Profesorado en Lenguas Vivas: la buena enseñanza de las lenguas extranjeras estaba destinada a las capas medias y superiores que accederían a la escuela media y, en lo posible, a la universidad, y no a las clases subalternas, entre quienes estaban los inmigrantes a castellanizar.

Así, el origen del actual Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” fue iniciativa del entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública Juan Ramón Fernández, quien, en 1903, decidió contratar a seis profesores alemanes para crear, según el modelo prusiano, un Seminario Pedagógico de Enseñanza Secundaria en Buenos Aires, es decir, un instituto en el que los egresados universitarios obtendrían una formación en pedagogía. Ideológicamente, Fernández y su sucesor Joaquín V. González eran conservadores, pero junto con Indalecio Gómez y algunos otros se hallaban entre quienes consideraban necesarias algunas reformas para mantenerse en el poder; entre ellas, el mejoramiento

de la escuela media formando a los profesores en metodología de la enseñanza. Juan Ramón Fernández fundó escuelas normales en Catamarca, Corrientes y San Luis, actualizó planes de estudio y presentó dos informes importantes: uno antes de ser ministro, en 1903, sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel medio, que “se realiza en condiciones lamentables por su profesorado improvisado”; su solución, ya ministro, fue, en 1904, la conversión de una escuela normal en un profesorado de nivel terciario no universitario, que es hoy el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Otro informe suyo, titulado *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, acompañó un proyecto de ley general de escuelas secundarias que nunca fue aprobado. Pero en esos informes ya asoma una discusión que adoptó distintas formas hasta hoy: la que existe entre quienes tendencialmente otorgan mayor peso a los conocimientos específicos en la materia a enseñar y aquellos que ponen en primer plano la formación didáctica.

2.3. *Dirigismo o autonomía*

El tercer campo de tensiones se produjo entre la toma de decisiones como potestad de los *ministerios* (nacional o provinciales) y diversas *formas de autonomía* de las instituciones formadoras de docentes. Con la reforma de 1918, las universidades añadieron a la autonomía académica (fijar planes de estudio, modificarlos, crear nuevas carreras de grado y posgrado) el cogobierno con participación estudiantil, los concursos por antecedentes y clase de oposición, la periodicidad en las cátedras y la gratuidad de la enseñanza universitaria. Es decir que también gozaban de autonomía administrativa y organizativa. Las

autoridades nacionales solo podían discutir el presupuesto y los salarios de docentes y empleados no docentes. También, como lo describe Banfi (2013: 32) en detalle, los profesados creados en 1904 gozaron en los hechos de autonomía académica: no solo podían elaborar sus propios planes de estudio sino también, entre otras cuestiones, fijar sus propios estatutos (que debían ser aprobados por las autoridades superiores), diseñar, aprobar y organizar carreras, administrar sus bienes, y nombrar y remover a su personal docente y administrativo dentro del marco legal general. Incluso sirvieron de modelo para la creación de otras instituciones argentinas. Mientras gozaron de autonomía, fueron pioneros en muchos aspectos pedagógicos. Con algunas interrupciones, en especial, durante las dictaduras, cuando las autoridades nacionales procuraban incidir más fuertemente en la orientación de la educación y en la selección de los profesores, esta autonomía pudo ser preservada durante mucho tiempo, particularmente a partir de que durante el gobierno de Arturo Frondizi, igual que las universidades, los Institutos de Enseñanza Superior y los Institutos Superiores del Profesorado –a diferencia de las Escuelas Normales Superiores– lograron tener Reglamentos Orgánicos, que superaban largamente los reglamentos de funcionamiento anteriores en la medida en que les proporcionaban un grado elevado de autonomía, próximo al de los Estatutos de Autonomía de las universidades.

2.4. *Dependencia nacional o provincial*

El cuarto campo de tensiones se produjo con el traspaso de las instituciones educativas de la nación a los gobiernos provinciales y al de la Ciudad de Buenos Aires. El proceso llamado

“traspaso”, “transferencia” o “descentralización” tuvo también distintos propósitos y alcances según el proyecto político-económico que lo sustentara y quiénes lo demandasen. Además, se lo realizó en distintos momentos. Bajo la dictadura de Juan Carlos Onganía, en 1968, se sancionó la Ley N° 17.878 (“Transfiere escuelas a las provincias”), que fue derogada ya dos años más tarde por la Ley N° 18.586/70 (fuente: SAIJ); por la primera solo se transfirieron unas 680 escuelas en las provincias de Buenos Aires, La Rioja y Río Negro. Bajo la dictadura de Jorge Rafael Videla, en 1978, se transfirieron unas 6700 escuelas primarias, es decir, casi todas. Finalmente, en 1992 se aprobó la Ley N° 24.049 de Transferencia Educativa, que trataremos en el apartado siguiente.

Basándose en diversos autores, Filmus (1997: s/n) sostiene que prevalecen cuatro “diferentes lógicas políticas’ en los procesos de descentralización”, que detallaremos porque permiten poner en perspectiva lo acontecido con los institutos no universitarios de formación docente. Entre las lógicas que nombra, se destaca ante todo la lógica *economicista*. Esta pretende ahorrarle al Estado nacional gran parte del presupuesto educativo y lograr que lo asuman las provincias, los municipios y eventualmente las familias. Esto nos recuerda ciertamente a los preceptos del Banco Mundial, que en un documento sobre la Argentina (1991: 61) señalaba lo siguiente:

Sería necesario preparar programas de incentivos que estimulen la realización de contribuciones por los beneficiarios de la educación superior (los estudiantes) y sus familias o de las instituciones de la sociedad que se benefician de ella indirectamente, como las contribuciones voluntarias por parte del sector industrial. Por

ejemplo, podrían asignarse fondos federales de contrapartida para estimular la búsqueda de nuevas fuentes de ingresos. Debería realizarse un estudio sobre la viabilidad de establecer un sistema de créditos educativos que incrementen la capacidad de los estudiantes para invertir en su propia educación.

Otras acciones de descentralización se basarían en concepciones *tecnocráticas*. El objetivo es controlar y hacer más eficiente el proceso de toma de decisiones eliminando las burocracias intermedias: se las delega, pero sobre la base de criterios establecidos previamente por las autoridades centrales.

Unos terceros trasposos se justifican con la lógica *pedagógica*. Estos procesos parten de la concepción de que para mejorar la calidad de la educación hace falta descentralizarla porque sería imposible elevar la calidad del servicio educativo definiendo estrategias homogéneas frente a realidades sumamente heterogéneas. Ese espíritu se plasmó en la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993; recordemos que luego la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 se propuso, por el contrario, recomponer el sistema educativo, vuelto muy heterogéneo en cuanto a instituciones, contenidos y calidad de la educación.

Por último, la lógica *democrático-participativa* pretende “otorgar mayor autonomía de decisión, poder y recursos a las instancias locales y regionales” (Filmus *ibíd.*), involucrar a la comunidad en el control del proceso educativo y fomentar un proceso de aprendizaje de la cultura democrática y la participación ciudadana.

Como las demás instituciones educativas, las instituciones públicas formadoras de docentes, tanto los profesorados como las universidades,

fueron nacionales desde su creación.³ Pero a fines del gobierno de Raúl Alfonsín y comienzos del de Carlos Menem, dos proyectos de ley se ocuparon de los profesorados: uno del diputado justicialista Guido Freytes, que quería incorporar todas las instituciones terciarias a las universidades nacionales, y otro de la diputada radical Gabriela González Gass, que proponía transferir toda la enseñanza media a las provincias pero mantener en el Estado central los institutos de formación docente no universitarios y las universidades nacionales, que también podían formar docentes. Según Vior-Misuraca (op. cit.), este proyecto dejaba abierta la discusión acerca del tipo de estructura más adecuado: una Universidad Pedagógica, un Instituto Pedagógico Nacional o la ampliación del Instituto de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), que había sido creado poco tiempo atrás.

Como sabemos, la Ley de Transferencia N° 24.049/92 finalmente sancionada se apartó de ambos proyectos, pues terminó transfiriendo no solo todas las escuelas de nivel medio, sino también las instituciones terciarias no universitarias, a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, y conservó únicamente las universidades nacionales.

3. Los hechos

En este apartado describiremos la transferencia tal como la vivimos desde dentro: como integran-

3 Además de las universidades confesionales y de la creación, en 1951, del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), se crearon varias universidades y algunos profesorados privados laicos, sobre todo a partir del gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962), pero el grueso de los profesores siguió formándose en instituciones estatales.

tes de la comunidad educativa del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.⁴

Por el art. 1 de la Ley N° 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos, promulgada el 2 de enero de 1992, se facultó al P.E.N. a

transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos.

Es decir que pasaban a depender de las distintas jurisdicciones todas las escuelas secundarias; el nivel inicial y primario ya dependía de los gobiernos jurisdiccionales. Quedaban exceptuados las escuelas superiores normales e institutos superiores tanto estatales como privados, la ENET N° 1 “Otto Krause”, la Telescuela Técnica y los Centros de Recursos Humanos y Capacitación Nos. 3, 8 y 10 de la Capital Federal dependientes del CONET. Pero ya se advertía que quedaba “a criterio del Poder Ejecutivo Nacional la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial previa garantía de financiamiento”.

Durante dos años, los institutos nacionales de enseñanza superior y las escuelas normales superiores seguimos dependiendo del entonces Ministerio de Cultura y Educación nacional, igual que las universidades, aunque de distintas Direcciones y en un área del Ministerio que llevaba el nombre poco alentador de “residual”. En el entonces INES en Lenguas Vivas “Juan R.

4 En mi caso (R.B.) como profesor e integrante del Consejo Directivo de la institución.

Fernández” nos enteramos el 28 de diciembre de 1993 de que el traspaso a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires era inminente. Les avisamos a los colegas del entonces INSP “Joaquín V. González”, nos reunimos ambos Consejos Directivos el caluroso feriado del 6 de enero de 1994 y le escribimos una carta al entonces Presidente de la Nación Dr. Carlos Menem, manifestándole, entre otras cuestiones (ver adjunto), que

frente a la improvisación inconsulta que caracteriza la transferencia, lo instamos a que instruya al Ministerio de Cultura y Educación para que especifique las medidas concretas que proyecta como respuesta a nuestros interrogantes y a nuestra impresión de que, lejos de preocuparse por cumplir con la responsabilidad constitucional de garantizar la educación pública, el gobierno está actuando irreflexivamente y sin rumbo alguno con el mero afán de recorte presupuestario.

Hasta hoy, veinticuatro años después, el Dr. Menem aún no ha encontrado el momento para contestarnos, pero la transferencia avanzó inexorablemente.

Y ello significó, por lo pronto, que las instituciones terciarias dejaran de regirse por el Estatuto del Docente Nacional y comenzaran a hacerlo por el Estatuto del Docente Municipal, que en 1994 (y hasta 1998) no incluía el Nivel Superior. Además, el traspaso a la jurisdicción municipal implicó que todos los nombramientos docentes debían ser refrendados por la Secretaría de Educación, luego Ministerio, de la Ciudad de Buenos Aires. Como resultado, el primer cobro de un nuevo cargo docente podía demorar varios meses; las bajas, en cambio, eran eficazmente inmediatas. Las instituciones también perdieron su tesorería propia, por lo cual quedó centrali-

zado en la Ciudad de Buenos Aires el cálculo del sueldo de cada docente, incluidas las licencias y el cobro por antigüedad, cálculo que se complicaba si la antigüedad provenía de otra jurisdicción. Durante un tiempo el sueldo se cobraba al contado dentro de unos sobres papel madera que traía un transportador de caudales. El camioncito solía ir tres días seguidos a las instituciones. Por supuesto que ese sistema era muy ventajoso para los maestros y el personal de asistencia cotidiana, pero para un profesor que concurría solo una o dos veces por semana y eventualmente en el turno vespertino, eso podía significar que se quedara sin cobrar durante meses.

Ante la protesta de las instituciones por las situaciones no contempladas en el Estatuto del Docente Municipal, se decidió que hasta la aprobación de un nuevo estatuto o la reforma del vigente se apelara al Estatuto del Docente Nacional, el cual, sin embargo, presentaba, entre otras diferencias, un régimen de licencia distinto del municipal. Se nos indicaba que una solución definitiva debía ser posterior a la aprobación de una ley de educación de la Ciudad de Buenos Aires; pero tal ley (N° 898) se sancionó tan solo en 2002, y lo único que hacía era extender la escolaridad obligatoria desde el preescolar hasta la finalización del nivel medio. Además, en el momento del traspaso tampoco había sido aprobada la Ley de Educación Superior N° 24.521, de 1995, la cual, por lo demás, acentuó la brecha entre las instituciones terciarias y las universitarias, pues impedía que los egresados de profesorado y traductorados no universitarios cursaran posgrados universitarios.⁵ Se produjo entonces la situa-

5 Una consecuencia fue que algunas universidades comenzaron a ofrecer licenciaturas de dos años para que los egresa-

ción absurda de que nuestros egresados podían seguir maestrías e incluso doctorados en universidades extranjeras pero no en universidades argentinas (de hecho, dos egresadas de nuestro Profesorado en Alemán se doctoraron en universidades alemanas a partir del título del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”); además, la propuesta de actualización académica para profesores de lenguas extranjeras elaborada por nuestra institución quedó seleccionada junto con las de las universidades que participaban de los llamados circuitos de capacitación del Ministerio de Educación nacional durante los últimos años de la presidencia de Menem.

Pero más graves eran, por supuesto, los hechos que constituían un menoscabo de la autonomía e incluso del ordenamiento jurídico. Banfi describe en detalle las vicisitudes de los Reglamentos Orgánicos. Las autoridades de ambos institutos creados por Juan Ramón Fernández en 1904 creyeron durante un buen tiempo que esos Reglamentos se respetarían aun con la transferencia, dado que habían sido aprobados por resolución ministerial, es decir, por el gobierno nacional, con lo cual haría falta una resolución equivalente para derogarlos. Sin embargo, aun cuando estas instituciones pudieron dilatar durante más de una década la incorporación de nuevas líneas directrices emanadas del GCBA a sus reglamentos y que estos continúen hasta hoy funcionando como cierto garante de autonomía, en los hechos el gobierno fue haciendo caso omiso de algunos artículos. Por ejemplo, en el caso del

dos de terciarios tuvieran un título universitario, hasta que en 2003 el agregado del artículo 39 bis a la ley permitió que los egresados de cualquier carrera de cuatro años pudieran cursar posgrados universitarios.

Lenguas Vivas la directora del Nivel Medio ya no necesitaba ser una profesora de lenguas extranjeras; en otras palabras, el GCBA consideró durante un tiempo que el Reglamento Orgánico seguía valiendo para el Nivel Superior, pero no para los Niveles Primario y Medio, con lo cual se rompía la concepción de institución con tres niveles de la enseñanza –como se había concebido inicialmente– y con la responsabilidad del Nivel Superior de la enseñanza de lenguas extranjeras en los otros niveles.

Asimismo, en un primer momento se nos indicó que los títulos emitidos por las instituciones, que hasta entonces tenían validez nacional, ya no la tendrían y que se deberían homologar jurisdicción por jurisdicción. En otras palabras, que cruzando la avenida General Paz o el Riachuelo nuestros títulos ya no serían válidos por haber sido emitidos por una institución municipal. Tras una serie de discusiones, los títulos finalmente conservaron validez nacional, estimamos que por dos motivos: por la buena calidad de nuestra formación y por la escasez de docentes titulados. En caso contrario, muchos estudiantes habrían iniciado un juicio contra la Municipalidad, dado que habían iniciado la carrera con la garantía de la validez nacional del título a obtener.

La transferencia incidió, ciertamente, en otras mermas de la autonomía; por ejemplo, el acceso a cátedra dejó de realizarse por concurso de antecedentes, entrevista y clase de oposición y paulatinamente pasó a ser solo una selección de antecedentes para puestos interinos. Comenzaron, en cambio, las titularizaciones por antigüedad, con lo cual la sobrevida en la cátedra reemplazó el concurso para llegar a ser profesor titular. Además, con el dudoso argumento de que los institutos, al haber dejado de ser nacionales,

habían perdido la potestad para firmar acuerdos y convenios luego refrendados por la Nación (dudoso justamente porque estaban amparados por convenios-marco nacionales o internacionales), todos los convenios suscriptos por los institutos tuvieron que ser renovados, aprobados y firmados nuevamente por el GCBA. En el caso concreto del Departamento de Alemán tuvimos que renovar los convenios con el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y con la Central de Escolaridad Alemana en el Exterior (ZfA), que nos apoyaban con el envío de un lector –el cual también podía invitar a conferencistas alemanes– y un pedagogo, respectivamente, además de donarnos abundante material bibliográfico y brindar a nuestros estudiantes posibilidades de becas y viajes de estudio a Alemania. Contribuían, por tanto, a brindar una excelente formación a estudiantes argentinos; lo único que el Estado debía pagar eran las horas cátedra del lector. Los convenios fueron finalmente ratificados después de arduas negociaciones. Un problema parecido surgió con los profesores extranjeros, algunos de los cuales integraban las plantas orgánicas de los institutos desde hacía muchos años: como –a diferencia de lo que ocurre en las universidades– los docentes escolares municipales debían ser argentinos, peligraron los nombramientos de los docentes extranjeros en el nivel superior, no solo de los europeos, como era el caso de profesores visitantes en los profesorado en lenguas extranjeras y en los traductores, sino incluso de otros latinoamericanos, como brasileños y uruguayos, pese a que el Mercosur había sido creado ya en 1991. En el caso del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, la rectora tuvo que presentar una solicitud ante la Secretaría de Educación (hoy Ministerio) de

la Ciudad de Buenos Aires para que se permitiera la continuidad de esos docentes. Recién en 2001 la Ciudad de Buenos Aires dictó la Ley N° 668/01, que autorizaba oficialmente la docencia de extranjeros en el nivel superior.

4. Caracterización y reacciones

La transferencia se presentó bajo el ropaje de la mejora de la calidad de la educación (porque se permitía adecuar los planes de estudio a las necesidades locales) y de aumentar la autonomía de las instancias jurisdiccionales (para que, con intervención de la comunidad, cada una pudiera producir su propio diseño curricular⁶). Es decir que la reforma educativa se revestía de lo que Filmus llama las lógicas pedagógica y democrático-participativa.

Sin embargo, se inscribió, sin duda, en la lógica economicista de recortes del presupuesto nacional (y la privatización de los servicios públicos), conforme a lineamientos de organismos de crédito internacionales seguidos por el gobierno de Carlos Menem. Una consecuencia fue que las diferencias socioeconómicas se acentuaron según la capacidad económica de las provincias, de los municipios y, por supuesto, de la población pobre o pauperizada por el plan económico. Un ejemplo paradigmático es lo que ocurrió con las comunidades indígenas: se les dio autonomía

6 En uno de los seminarios de discusión de la reforma educativa, un Secretario de Educación de un land alemán trazó una comparación que fue recogida con entusiasmo por una importante funcionaria del Ministerio de Educación nacional: comparó el proceso educativo con el transporte de una carga por camión; lo que habría que controlar es que la carga llegue bien a destino, pero habría que darle libertad al camionero para que elija su propio camino.

para desarrollar la enseñanza de sus lenguas, pero no los recursos para hacerlo.

Con todo, más allá de la insuficiencia crónica de los salarios docentes y del presupuesto educativo en general, la transferencia no implicó una merma salarial para los profesores de los institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires fuera de los desajustes por inflación, y en varios casos hubo incluso un acrecentamiento de horas. En cambio, por todo lo que hemos descrito, el aumento de autonomía educativa para la Ciudad de Buenos Aires llevó a reducir en gran medida la de los institutos terciarios, además de que en vez de lograrse “controlar y hacer más eficiente el proceso de toma de decisiones eliminando las burocracias intermedias” (criterio tecnocrático, según Filmus), toda innovación pedagógica, todo cambio curricular, toda creación de nuevas carreras, todo nombramiento de docentes, toda continuidad de convenios de larga data, comenzaron a necesitar la autorización del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Las reacciones de los institutos para recuperar autonomía y consolidar y aumentar el nivel académico fueron variadas. Abarcaron desde la mencionada protesta epistolar y discusiones con las autoridades nacionales y jurisdiccionales hasta solicitar la conversión en universidad o en instituto universitario o la incorporación a una universidad existente; en nuestro caso, probablemente a la UBA. Variadas (y casi todas negativas) fueron también las respuestas que recibimos en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” de colegas, autoridades universitarias, diputados e integrantes del GCBA.

Entre ellas, la Secretaria Académica de la UBA nos recomendó amistosamente no integrarnos a la universidad porque, sostenía, una insti-

tución que funciona bien por sí sola suele dejar de hacerlo cuando tiene que subordinar su funcionamiento a las fuerzas y negociaciones de una entidad gigantesca. Otras respuestas resumaban lógica político-partidaria: hubo diputados que nos preguntaban por nuestros respaldos y alianzas; en función de nuestras respuestas graduaban su amor por la autonomía institucional y la incorporación o conversión en universidad. No es ocioso recordar que en la Ciudad de Buenos Aires estaba en marcha una transición política. Si bien Carlos Menem fue presidente entre julio de 1989 y diciembre de 1999, en el ínterin la capital pasó de tener intendentes designados por el titular del Poder Ejecutivo Nacional a jefes de gobierno electos por los ciudadanos de Buenos Aires, lo cual abría la posibilidad de que el jefe de gobierno perteneciera a una fuerza política distinta de la nacional.⁷ Una perspectiva distinta y desconcertante para nosotros, que no estábamos acostumbrados a la lógica economicista, la brindó el entonces diputado Enrique Mathov: nos preguntó “¿cuánto cuesta el Lenguas Vivas?”. Quería averiguar la suma total de sueldos de docentes y no docentes, las cuentas de servicios (gas, luz, teléfono), la desinsectación, las reparaciones, el aporte estatal a la Cooperadora, los gastos de funcionamiento administrativo, etc., para poder calcular si era políticamente viable aumentar en esa suma el presupuesto de las universidades. Otra propuesta que nos llegó extraoficialmente del Gobierno de la Ciudad fue la de volver universitario únicamente

7 Efectivamente, entre 1992 y 1994 (cuando tuvo lugar el traspaso) el intendente era Saúl Bouer, a quien sucedió Jorge Domínguez (1994-1996), ambos justicialistas nombrados por Menem, mientras que el primer jefe de gobierno electo por la población fue radical: Fernando de la Rúa (1996-1999).

el posgrado, es decir, combinar en cierta manera el desarrollo académico de las instituciones y las disposiciones de la Ley de Educación Superior. Esta propuesta, que de todas maneras no prosperó, no nos parecía adecuada, dado que no solucionaba ninguno de los problemas del grado. Por nuestra parte también pensamos en la posibilidad de crear un instituto universitario monodisciplinar cuando ya se estaba diseñando el IUNA; la disciplina unificadora podría ser el estudio de las lenguas extranjeras o, en el caso de que abarcara también al ISP “Joaquín V. González”, la didáctica, incluida la didáctica de la traducción. Aún no existía el modelo de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, que se creó en 2000 como universidad provincial uniendo varios profesados.

Corolario

En definitiva, en su momento, el traspaso de los institutos terciarios provocó un menoscabo de la autonomía institucional, una involución académica y un buen número de problemas administrativos. Pero nos dejó algunas enseñanzas, incluso por las reacciones ante nuestras contrapropuestas, que se pueden resumir en que habíamos sido educados en las concepciones sucesivas y parcialmente confluyentes de que nuestros institutos eran templos de vocaciones, formadores de especialistas o forjas de (la conciencia de) trabajadores de la educación, pero no se nos había instruido en pensarlos también como prendas políticas o rubros presupuestarios. Tal vez convenga retener esas enseñanzas en el momento actual.

Referencias

Banco Mundial (1991): *Argentina. Reasignación de los Recursos para el Mejoramiento de la Educación*. Serie de Estudios del Banco Mundial sobre países. Washing-

ton D.C.: Banco Mundial.

Banfi, Cristina (2013): “Tradición, autonomía, innovación y reforma en la enseñanza superior en lenguas en la Ciudad de Buenos Aires”. En: *Lenguas Vivas*, N° 9, pp. 27-62.

Feierstein, Ricardo (2006): *Historia de los judíos argentinos*. Buenos Aires: Galerna.

Filmus, Daniel (1997): “La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”. En: <<http://old.clad.org/documentos/otros-documentos/la-descentralizacion-educativa-en-argentina-elementos-para-el-analisis-de-un-proceso-abierto/?searchterm=bid>> [Último acceso: 03-08-2018].

Méndez, Jorgelina (2011): “La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX”. En: *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, Dic. 2011, vol. 21, N° 2, pp. 259-291.

SAIJ (Sistema Argentino de Información Jurídica): En: <<http://www.saij.gob.ar/legislacion/ley-nacional-17878.htm>> [Último acceso: 27-07-18].

Souto, Marta / Anahí Mastache / Adriana Mazza / Daniela Rodríguez (2004): *La identidad institucional a través de la historia: el Instituto Superior del Profesorado ‘Dr. Joaquín V. González’*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado ‘Joaquín V. González’.

Tedesco, Juan Carlos (2009): *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vior, Susana / María Rosa Misuraca (2007): “Diferentes instituciones formadoras de profesores para la enseñanza secundaria: del debate a la naturalización”. En: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 2007. Edición Especial, vol. (1), N° 1, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Consejos Directivos del
Instituto Nacional Superior del Profesorado
"Joaquín V. González" y del
Instituto Nacional de Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"

Sr. Presidente de la Nación Argentina
Dr. Carlos Saúl Menem
S _____ / _____ D

Buenos Aires, 6 de enero de 1994

De nuestra consideración:

Los Consejos Directivos de ambas instituciones nos hemos reunido ante la necesidad de dirigirnos directamente a usted con el fin de hacerle llegar las siguientes reflexiones críticas acerca de la Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, anunciada en el Acta Complementaria n° 4 a la Ley 24049.

Debemos denunciar esta situación, que hace peligrar la calidad de la formación de formadores y, por lo tanto, la enseñanza pública media y superior en nuestro país.

Después del traspaso de los niveles primario y medio, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación retuvo en su jurisdicción el nivel terciario durante dos años, período en el cual fuimos dependiendo de sucesivos y diversos organismos (DINES, DIFOCAD, UPE), lo cual implicó un manifiesto vaciamiento de referentes dentro de la especificidad de la enseñanza superior. Ahora se transfiere el nivel superior a la Municipalidad, ámbito jurisdiccional que históricamente desconoce nuestra problemática, con el agravante de que no ha sido aún reglamentada la desdichada Ley Federal de Educación y ni siquiera existe una Ley de Educación Superior. Esto es incuestionablemente un salto al vacío.

Tal proceder dificulta la posibilidad de seguir elaborando planes y proyectos pedagógicos, genera vacíos legales, desconoce absolutamente el posgrado en nuestras instituciones, echa un cono de sombra sobre las incumbencias de los títulos y muy probablemente impida su reconocimiento internacional.

Creados en 1904, nuestros Institutos de formación superior han formado profesionales de probada idoneidad que incluso han nutrido cátedras universitarias aquí y en el exterior, y han desarrollado proyectos propios que sirvieron de modelo a otras instituciones. En suma, han sabido responder y aun anticiparse a las necesidades cambiantes de la sociedad argentina a través de, por ejemplo, la creación de nuevas

carreras (traductorados) y carreras de posgrado y de perfeccionamiento docente (maestrías), la formación de docentes de portugués mucho antes de que lo requiriera el Mercosur, la puesta en marcha de actividades de extensión (entre ellas, la enseñanza del español como lengua extranjera), la flexibilización de los planes de estudio terciarios (incorporación de materias optativas), etc.

Esta prestigiosa y reconocida trayectoria es producto del trabajo entusiasta y comprometido de generaciones de docentes, alumnos y graduados en el marco de la autonomía académica asegurada por nuestros reglamentos orgánicos, autonomía solo suspendida durante los gobiernos de facto y, en el caso particular del I.N.S.P. "Joaquín V. González", también durante las gestiones de los rectores-interventores nombrados por el Ministerio de Cultura y Educación.

Señor Presidente: frente a la improvisación inconsulta que caracteriza la transferencia, lo instamos a que instruya al Ministerio de Cultura y Educación para que especifique las medidas concretas que proyecta como respuesta a nuestros interrogantes y a nuestra impresión de que, lejos de preocuparse por cumplir con la responsabilidad constitucional de garantizar la educación pública, el gobierno está actuando irreflexivamente y sin rumbo alguno con el mero afán de recorte presupuestario.

Sin otro particular, lo saludamos atentamente,

C.D. del I.N.S.P.C.D.
"Joaquín V. González"

C.D. del I.N.E.S
en Lenguas Vivas
"Juan R. Fernández"

Fuente: Archivo personal de Roberto Bein

Roberto Bein, Profesor en Letras (UBA) y Doctor en Romanística (Universität Wien), es actualmente profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e integra el Comité Académico de la Maestría en Gestión de Lenguas (UNTREF). Entre 1986 y 2016 fue profesor de materias del área lingüística del Profesorado y del Traductorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", institución en la que fue regente del nivel superior, integró varias veces el Consejo Directivo y fue jefe de carrera en el Departamento de Alemán.

La conformación del profesorado: tensiones en 1914, tensiones actuales

GUSTAVO BOMBINI
UBA, UNSAM

NATALIA MARTÍNEZ
UNSAM

*La humanidad, la patria necesitan hombres
y mujeres cultos, no sólo fuertes y ricos.*

María Atilia Canetti de Rosales (1914)

Hacia 1914 un debate cobraba fuerza en la escena de la educación. Antes, en 1904,¹ mediante un decreto firmado por el entonces presidente Manuel Quinta-

na, se creaba el Instituto Nacional del Profesorado, una institución en la que, como bien lo plantea el mencionado decreto, se debía formar al docente no solo en “lo que se debe enseñar”, sino también en la “ciencia de la educación”. El entonces Ministro de Instrucción Pública, Joaquín Víctor González, es quien pone en marcha

1 Si bien el decreto es de 1904, establece que el Instituto comenzará con sus funciones en 1905.

este proyecto, y sus ideas y su impronta acerca de la educación lo llevan a pensar un lugar específico, una institución con una misión determinada, separada de la universitaria, con una labor diferente, o, en todo caso, planteada de otra manera:

CONSIDERANDO:

1° Que si bien existe en los Colegios Nacionales de enseñanza secundaria de la Nación, un considerable número de profesores que corresponden por su preparación y su práctica, á las exigencias de un buen régimen escolar, es también indudable que falta en el conjunto del profesorado, las condiciones docentes que sólo se adquieren en el estudio de las ciencias pedagógicas y en la experimentación previa de las mismas, ya sea en las Escuelas Normales de profesores, ya en otros institutos de enseñanza especial, bajo la dirección de maestros competentes; [...]

3° 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 en el estudio individual ó en institutos secundarios ó universitarios superiores; pero la última condición sólo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación (Langlois 1902: 101) razón es esta que ha inducido á muchos Estados europeos á crear institutos especiales de preparación del profesorado, ya independientes, ya como parte de la de la formación de sus Universidades, teniendo en cuenta que aún los graduados en éstas, requieren para adquirir la aptitud de enseñar el paso por dichos institutos ó facultades pedagógicas, con su correspondiente prác-

tica escolar y prueba de suficiencia (González / Quintana 1904).

Sin embargo, hacia 1907 y hasta 1908, el Instituto Nacional del Profesorado pasa a depender de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En 1909 el entonces ministro de Instrucción Pública Rómulo Naón le devuelve su carácter independiente, y otra vez se separan las instituciones en sus misiones y en sus funciones. Pero, lejos de acallar controversias, la emancipación de ambas propicia grandes discusiones. Tan es así que cinco años después, en 1914, se lleva a cabo una Asamblea convocada por la Asociación Nacional del Profesorado (en adelante, ANP) para discutir nuevamente la fusión de ambas instituciones.

En este trabajo abordamos la publicación *La formación del profesorado de enseñanza secundaria* (1914), que lleva a cabo la ANP. En aquel año, la ANP decide convocar a un congreso que contará con un grupo de referentes importantes de la educación por aquellos días. Cada expositor asumirá la tarea de dar cuenta de sus ideas con respecto a la posibilidad de volver a la fusión entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto Nacional del Profesorado. Este documento ya citado, pero poco estudiado, nos invita a indagar en los pensamientos, concepciones y prácticas de otra época, a conocer a un grupo de funcionarios, intelectuales y docentes de los tiempos de fundación del sistema de formación docente argentino y a poner en valor una palabra que ha quedado silenciada en el tiempo.

La publicación en cuestión comienza con un breve texto que mucho parece tener de manifiesto, ya que allí se enuncian ciertos propósitos con

los que cumple la ANP.² Uno de los primeros intereses es el suscitado por

los grandes problemas didácticos que todavía esperan su solución definitiva. Entre estos es seguramente capital el de la formación del profesorado secundario y agregaríamos el de la formación de todo el profesorado [...] La Asociación del Profesorado ha atendido preferentemente la defensa de los intereses del Magisterio: prueba de ello es la labor que ha desplegado para obtener —como sin duda alguna la obtendrá— la ley que organice la carrera profesional del profesor y asegure su estabilidad. Pero se preocupa también por su mejoramiento intelectual, por su mayor cultura científica y didáctica, para que el rendimiento sea mayor y por tanto su acción cada vez más eficaz. El país necesita de la influencia decisiva de estos factores morales, entre los cuales la escuela, como en la época de Sarmiento, sigue siendo el crisol depurador y el maestro o profesor su agente representativo (ANP 1914: 3)³.

2 Según Daniel Pinkasz (1992), esta asociación tuvo mucha relevancia en su época: “Fundada en el año 1903 representaba a los primeros profesores, a aquellos médicos y doctores egresados de la Universidad”. “Por otra parte, la definición amplia del campo expresa la voluntad de abarcar a todo el que entre dentro de la misma. Esto puede explicar el hecho de que en el año 1906 la Asociación Nacional del Profesorado tuviera 3500 socios, cifra nada desdeñable para la época y que no parece ser alcanzada por otras Asociaciones ni siquiera varios años más tarde, cuando el cuerpo docente se ha incrementado significativamente. Esto se debe seguramente a que en la Asociación se inscriben maestros de escuela primaria, además de profesores secundarios” (1992: 68; 69).

3 En adelante, las citas de ANP 1914 solo llevan el número de página entre paréntesis.

Estas palabras exhiben dos preocupaciones, por un lado, la defensa de la fuente laboral y por otro, el “mejoramiento” intelectual del docente, colocándolo claramente en el lugar de referencia con respecto a los alumnos, un lugar fuerte que roza en un compromiso más moral que académico.

La publicación continúa con un nuevo apartado: “Antecedentes”, donde se explica que por aquellos días se organizó una comisión compuesta por Leopoldo Herrera (hermano de Avelino, Martín y Francisco), director de la Escuela Normal de Paraná, Manuel Derqui, rector del Colegio Nacional Oeste (futuro Mariano Moreno), y Ricardo Levene, doctor en jurisprudencia y leyes, historiador, profesor en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. A esta delegación se le habría encomendado que investigara si existía algún proyecto de fusión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (INPS). Los mencionados llevan a cabo la petición y confeccionan un reporte que informa, en un principio, que no hay un proyecto oficial para la fusión; sin embargo, aclaran lo siguiente: “[...] es indudable que hay en trámite confidencial una gestión en tal sentido [fusionar las instituciones], iniciada por el Dr. Ernesto Quesada y conocida por el señor Ministro de Instrucción Pública, señor decano Dr. Rivarola y el personal directivo docente del Instituto”(5). Este dato resulta interesante en el conjunto de las exposiciones y también como puntapié inicial para preguntarnos: ¿por qué el carácter “confidencial”? ¿Qué cuestiones llevan a desarrollar estas gestiones en secreto? Si algo no puede discutirse abiertamente, seguramente está anunciando que es necesario ser ocultado. Cada institución contaba con su lugar y con su

cuerpo docente; en todo caso, se podría conjeturar una cierta duplicación de la tarea, en el sentido de objetivos, pero si volvemos al decreto de Quintana y González, podríamos pensar que tal cosa no es cierta, ya que cada institución poseía una misión distinta.

Igualmente, antes de leer las exposiciones, en este primer contacto con el problema, vemos que los tres encargados de las investigaciones no han logrado unificar sus pareceres:

La comisión no ha podido concordar opiniones sobre un punto de doctrina; entienden los señores Levene y Derqui que la formación del profesorado de segunda enseñanza debe ser una función exclusivamente universitaria; considera el señor Herrera, que también puede cumplirse esa obra en establecimientos independientes de la universidad, y agrega que, a su juicio, el tipo organizado en el país, con la creación del Instituto, es ideal (7).

Para 1914, Manuel Láinez era el presidente de la ANP; Ricardo Levene, el secretario; y los miembros de la junta directiva, Manuel Derqui, Francisca Jacques, Santiago V. Morello, Francisco A. Sicardi, Joaquín V. González, Juan Agustín García, Leopoldo Herrera, Pablo A. Pizzurno, Pablo Riccheri, Belisario Roldán, Domingo Cabred, Matilde Flairoto, Rosario Vera Peñalosa, María A. C. de Rosales, Modesta S. de Salas, Enrique Feinmann, Carmen B. Ceballos, Mario A. Carranza, Bartolomé Ayrolo, Miguel J. Piedrabuena, Horacio Damianovich, Carlos M. Urien, Rodolfo Enriquez, Arturo R. Enriquez, Carlos Saavedra Lamas, Jorge Ducloux, Joaquín Montaña y Guillermo Keiper; por cierto, un grupo bastante diverso en ideología, visiones, formaciones, posiciones de poder y espacios de intervención.

Cada una de las exposiciones —publicadas luego en forma de libro por la ANP— supone el registro de una voz, una posición respecto de la política de formación de profesores para la educación secundaria en el momento de búsqueda de sentido y expansión de ese nivel educativo. Recuperar testimonios en primera persona de un grupo de funcionarios, intelectuales y docentes de 1914 que intentaba definir algo más que un solapamiento de dos instituciones permite leer posiciones de, en todo caso, profesores que, desde su concepción pedagógica, escolar, formativa, administrativa, ideológica, institucional y temporal, intentan resolver una cuestión de sobrada importancia: quiénes y cómo educarán en las escuelas, aquello que no aparece en las fuentes oficiales, en las fuentes que se escapan a las aceptadas como tales.

Los expositores son en esa oportunidad: Leopoldo Herrera, Víctor Mercante, Rodolfo Rivarola, Horacio Damianovich, Manuel Derqui, Ricardo Levene, Guillermo Keiper, Pablo Pizzurno y María A. Canetti de Rosales.

En términos generales, las exposiciones recorren un arco que va entre dos extremos: quienes creen que el Instituto o que la Universidad son, cada una de ellas de modo excluyente, las instituciones adecuadas para la formación de profesores secundarios y los que, luego de algunos años de experiencias en ambas, admiten la posibilidad de su coexistencia como formadoras, cada una con sus singularidades. Dentro de esta posición, se juega un matiz no poco relevante que es el de la conveniencia o inconveniencia de la fusión de ambas instituciones, lo que en algunos casos se entiende como la subordinación del Instituto del Profesorado a la Universidad.

Tres instituciones en danza, concebidas des-

de modelos diferenciados, son la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Superior del Profesorado Secundario. Los actores de esta discusión y los miembros de la ANP se hallan comprometidos desde distintos roles con tres instituciones de las que han sido impulsores, fundadores, profesores y/o egresados, lo que sin duda determina en parte las posiciones adoptadas en el debate que recuperamos.

En este trabajo vamos a detenernos en dos intervenciones porque pueden ser representativas de los extremos del arco de posiciones y porque cada una de ellas suma un sentido más al criterio de selección de las presentaciones a analizar aquí. Por un lado, la de Pablo Pizzurno, prolífico educador, vinculado de manera orgánica al sistema educativo y por otro, la de María A. Canetti de Rosales, voz femenina que participa del debate y que contrasta con la figura de Pizzurno por el amplio espectro de espacios de intervención que reconoce en su trayectoria.

Pablo Pizzurno era maestro normal nacional egresado de la Escuela Normal de Maestros y se desempeñó como docente y director de escuelas primarias públicas y privadas. Cumplió un rol activo en el Consejo Nacional de Educación como Inspector de Enseñanza Secundaria y también fue miembro de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. Además, fue autor de numerosos artículos y de libros de lectura para la educación primaria.

La exposición de Pablo Pizzurno se presenta en segundo lugar en la publicación y abarca las páginas catorce a sesenta y seis. Pizzurno plantea la necesidad de anteponer a la pregunta so-

bre la conveniencia o inconveniencia de fusionar el Instituto Nacional del Profesorado Secundario con la Facultad de Filosofía y Letras, otra pregunta que debe ser previa, según afirma, referida a “qué condiciones debe reunir y en consecuencia cómo y dónde debe formarse el personal docente”. (15)

La pregunta de Pizzurno justifica su relevancia en una dura nota al pie en la que da cuenta de “las serias deficiencias de nuestros Colegios Nacionales que ni dan la instrucción concreta adecuada, suficiente y sólida, ni crean por los métodos aplicados, los hábitos mentales convenientes” (15). El propio nivel secundario, su sentido y finalidad es asunto aún en discusión, acerca de lo cual Pizzurno cita las voces de ministros de Educación (Avellaneda, Costa) y de rectores de secundaria (Jacques, Estrada). De las expresiones de Estrada, Pizzurno hace hincapié, para el caso del profesor de educación secundaria, en la necesidad de poseer “destreza pedagógica para iniciar a todos sus alumnos (...) en las nociones capitales y en los métodos de las ciencias y artes que cultiva” (19). También propone Estrada —y con esto acuerda Pizzurno— la creación de una escuela normal especial dentro del colegio nacional como proyecto superador para la formación docente en secundario. En el mismo sentido se pronuncian los ministros Bermejo y Ramos Mejía, y destaca Pizzurno que ese espacio de formación se crearía sobre la base de la Facultad de Filosofía y Letras o como un organismo totalmente independiente.

Pizzurno, citando a varias autoridades académicas que ponen en duda la pertinencia de la formación de profesores en la universidad, lleva sus interrogantes a un extremo:

En las actuales condiciones, que no se han de modificar sustancialmente en mucho tiempo, [¿]

pueden ser nuestras facultades universitarias los centros en que se preparen los profesores secundarios, con los conocimientos científicos suficientes y sólidos, las aptitudes pedagógicas y los hábitos profesionales y morales necesarios a quien ha de enseñar tanto con la palabra como con el ejemplo? (48-49).

En su propuesta final, Pizzurno se inclina por la extensión del sistema normalista para la formación de profesores secundarios, por el que los profesores no serían especialistas en una única disciplina sino en varias disciplinas afines, en un recorrido de formación, en un primer tramo, como maestro normal y, luego de tres años, como profesor normal o secundario.

En el orden de la publicación que analizamos, el primer trabajo presentado es el de María Atilia Canetti de Rosales, única autora mujer y una de las primeras egresadas mujeres no solo de la carrera de Filosofía y Letras, sino de la Universidad de Buenos Aires, allá por 1901; su nombre aparece muy relacionado a los de Julieta Lanteri, Ernestina López, Elvira López y Cecilia Gierson, entre otros. Fue partícipe activa, como expositora y organizadora, del Primer Congreso Femenino Internacional, realizado en Buenos Aires en 1910; también fue una de las fundadoras del Centro de Universitarias Argentinas y de la Asociación Argentina contra la Trata de Blancas; de hecho, su ponencia en el Congreso Femenino trató este tema. Aquella exposición de Canetti se convertiría en el antecedente de un proyecto que llegaría a ser ley.⁴

4 Propuestas de María Atilia Canetti de Rosales que se convertirían en ley:

1° Necesidad de dictar una ley contra el lenocinio;

2° necesidad de dar a la mujer una educación basada en la

Volviendo a la Asamblea del Profesorado, Canetti comienza expresando lo que considera la misión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: pondera fervientemente que esta no prepare para una carrera determinada, sino “para triunfar en todas las esferas en que el hombre empeña sus actividades” (9). Este planteo puede tener su antecedente en el momento en que se conformaba dicha Facultad, lo que de hecho tomó alrededor de veinte años de debate, ya que se entendía que era innecesaria o que no preparaba para las actividades laborales tales como las ciencias, la abogacía, la medicina, etc. (Halperín Donghi 1962; Buchbinder 1997).

La defensa que Canetti hace de su espacio de formación parte de una crítica al positivismo: “esa cultura filosófico-literaria que forma soñadores, según la expresión despectiva del positivismo reinante por desgracia en nuestros días, pero que son necesarios para el progreso de la humanidad” (Asociación Nacional de Profesorado 1914). Que se oponga al positivismo y que lo asocie con la palabra “desgracia” no representa un dato menor; el proyecto educativo en ciernes, en muchos aspectos, se planteaba desde esta corriente y muchos la consideraban, más que una teoría científica, un aspecto fundante de las

verdad, que excluya las ocultaciones y engaños del sistema actual, cuyo resultado no es otro que librarla indefensa en las luchas de la vida;

3° necesidad de crear uno o más asilos para la mujer sin distinción de creencias religiosas, en donde se le ampare y se le enseñe a trabajar;

4° necesidad de que se deroguen las ordenanzas municipales que atribuyen capacidad legal a la mujer menor de edad para inscribirse en el Departamento de Salubridad.

prácticas de la enseñanza-aprendizaje y de las tendencias en el campo de la formación docente. Tal es caso de las investigaciones didácticas pioneras de Víctor Mercante, pedagogo de la Universidad Nacional de La Plata, también presente en la Asamblea de Profesores de 1914 (Bombini 2004).

La cuestión presupuestaria es, también, uno de los grandes temas que aparece constantemente a lo largo de las exposiciones, una duplicación de un gasto en apariencia innecesario es un argumento sólido a favor de la fusión de las instituciones. Sin embargo, Canetti piensa la educación en otros términos, que no se reducen a planteos economicistas, y desde esa posición cuestiona las objeciones realizadas a la Facultad de Filosofía y Letras referidas a “los gastos” y una misión poco vinculada con el mundo del trabajo. Al respecto, argumenta:

la arredró [refiriéndose a la Facultad de Filosofía y Letras] el escaso número de alumnos y el excesivo gasto ocasionado al erario sin pensar que un sabio, un filósofo, un literato o simplemente un noble espíritu, un investigador, un apóstol, un soñador que hubiera dado al mundo, bastaba para justificar su existencia actual e imponer su estabilidad por venir (10).

Y en el mismo sentido afirma:

[la Facultad de Filosofía y Letras] debió ser como al principio sólo cátedra, tribuna, laboratorio, gabinete de experimentación e investigación, parnasos y meca de los estudiosos y con eso habría cumplido su misión educativo-redentora (10).

Por otra parte, le confiere al Instituto, en particular, la labor de enseñar la ciencia y la pedagogía en un equilibrio. Canetti de Rosales

está observando lo que, acaso en esa época, muchos ni siquiera advierten: “[...] Pero es necesario coronamiento de la preparación técnica porque si la ciencia lo instruye *en lo que ha de enseñar*, la pedagogía le enseña *cómo lo ha de enseñar y a quién ha de enseñar*”(12). En tal caso, opina que el INPS es la institución que debe llevar a cabo esa misión, que otra es la de la Facultad de Filosofía y Letras, y en todo caso ninguna debe ser suprimida como lo fue en esos días la Escuela Normal Superior. Canetti trata de argumentar a favor de mantener la independencia de ambas instituciones. De alguna forma entiende que ambas no pueden arriesgarse a la desaparición que sufrió la Escuela Normal Superior.

Las palabras de Canetti son más breves y concisas que las de otros expositores, pero las ideas que plantean construyen acaso una voz disidente y femenina, lo que la hace interesante en diversos sentidos, pues para la época, no era muy común el ámbito de profesores para una mujer, aunque sí el magisterio.

Las políticas de formación de profesores están marcadas desde hace cien años por este debate registrado en 1914, por las tensiones que plantean los distintos intereses, por los antecedentes acumulados y por los resultados de las variadas experiencias institucionales que operan como sólidos argumentos que sostienen las distintas posiciones. Desde los posicionamientos economicistas de algunos miembros de la ANP a la apuesta humanista y romántica de Canetti, se extiende el arco de un debate cuyos aspectos más detallados y sutiles serían objeto de nueva y más extendida lectura de este valioso documento de la Asociación Nacional del Profesorado.

Referencias

Asociación Nacional del Profesorado (1914): *La formación del profesorado de enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Librería e imprenta Europea.

Bombini, Gustavo (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Buchbinder, Pablo (1997): *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

González, Joaquín V. / Manuel Quintana (1904): *Decreto estableciendo el Instituto Nacional del Profesorado Secundario*. Buenos Aires. En: <<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/instituto/decreto.html>> [Último acceso: 28-10-2018]

Halperín Donghi, Tulio (1962): *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Langlois, Charles-Victor (1902): *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire*, Paris: Imprimerie Nationale.

Gustavo Bombini es profesor, licenciado y Doctor en Letras (UBA). Profesor e investigador en didáctica de la lengua y la literatura en la UBA y Profesor y director del Profesorado Universitario en Letras en la UNSAM.

Natalia V. Martínez es Profesora en Lengua y Literatura (ISFD N°51), Licenciada en Enseñanza de la lengua y la literatura (UNSAM). JTP en el Profesorado de Letras UNSAM; Profesora en Esc. Secundaria y Profesorado Terciario. Investigadora en formación.

En primera persona: cuatro décadas en “El Joaquín”

ISABEL VASSALLO

Enseñé en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” entre junio de 1976 y diciembre de 2016 –soy jubilada desde enero de 2017–. Estuve a cargo de la cátedra de Teoría Literaria (que luego se articuló con el Taller de Lectura de Textos Literarios, también a mi cargo), comisiones A y B, hasta 1989,

fecha en que se sumó la comisión C. Desde 1991 hasta el año de mi jubilación, dicté el Seminario Teoría Literaria y Educación en la Diplomatura (ex maestría) en Ciencias del lenguaje, fundada en 1988 por la doctora Elvira Narvaja de Arnoux¹.

1 Ver su colaboración en esta revista, p. 39.

He dictado también cursos de Expresión Oral y Escrita en diversos profesorados, además de diversos seminarios y talleres para estudiantes y/o docentes; el último que dicté, en colaboración con una colega, estaba dirigido a docentes iniciadores en la lectura literaria (entre 2007 y 2015). He sido consejera docente en el Consejo Directivo Normalizador de 1993. Por cinco veces he dirigido el Departamento de Castellano, Literatura y Latín (ahora, Lengua y Literatura). He colaborado con la reforma de los planes de estudio (atendiendo siempre a la formación integral del egresado y poniendo el acento en la formación disciplinar, de la que depende la pedagogía de la disciplina en cuestión, nunca al revés).

Dos entradas al Joaquín V. González

Mi entrada al Joaquín remite a dos momentos: mi entrada como alumna, porque estudié en esa institución el profesorado de Castellano, Literatura y Latín y de allí egresé; y mi entrada como docente. Entre ambos ingresos, obviamente muy distintos en lo que se refiere al objetivo y también en lo que hace a mi madurez personal y a mi visión de las cosas, particularmente las vinculadas con la enseñanza, cursé allí seminarios de perfeccionamiento. No sé si está demás decir, tal vez, que en esa época de mi vida y también de la organización de la Educación Superior, yo no atendía al hecho de que se tratara de perfeccionamiento o de formación básica: me interesaban profundamente las temáticas de esos seminarios y sobre todo quiénes los dictaban (eran cursos de extensión que después, y por poco tiempo, adoptaron la forma de un posgrado cuya acreditación se estaba tramitando). El hecho es que tuve la suerte de seguir esos cursos con el profesor Enrique Pezzoni, también egresado del Instituto y

que hacía poco había vuelto de Estados Unidos, pues había obtenido una beca Guggenheim que él dedicó al estudio de la poesía de Octavio Paz.

Ejercer la enseñanza bajo la dictadura

Inicié mi actividad docente en el Instituto ocupando un cargo como suplente en la materia Teoría Literaria en el año 1976, recién iniciada la dictadura 1976-1983. En esa época se habían suspendido los concursos en el profesorado, y todo dependía de la decisión de las autoridades de la institución y del departamento. En junio de 1976, el Instituto no había sido aún intervenido formalmente; todavía era Rectora la profesora Aída Barbagelata (con quien yo había cursado en el grado los cuatro niveles de Latín), apenas después separada de su cargo para dar lugar a un interventor; el propio Enrique Pezzoni era director del Departamento. Ellos me convocaron a ocupar ese cargo en dos comisiones. Así se cubrían los cargos en ese momento, por esos meses, diría, teniendo en cuenta, en el mejor de los casos, la actuación de los/as docentes adscriptos/as a las diferentes cátedras; o la actuación que habíamos tenido los exalumnos/as en nuestra época de estudiantes —no tan lejana, por cierto— o en los seminarios de extensión que estábamos realizando en esa especie de primavera vivida entre los años 1971, en que la dictadura de Lanusse llegaba a su fin, y los primeros años de vida democrática.

El JVG: una caja de resonancia de lo que vive el país

La mirada global que puedo construir sobre mis cuarenta años de permanencia como docente en esta institución me lleva a decir que, como sucede en tantas otras instituciones, el Joaquín ha

sido caja de resonancia de las condiciones vividas a nivel de país, considerando su realidad social, las diversas tendencias de los gobiernos que se han sucedido, las políticas educativas insinuadas o propuestas o llevadas a cabo.

Señalaría tres hitos al respecto, cuyo criterio de demarcación tiene que ver con las condiciones globales que han dado lugar a diferentes perfiles de los/as estudiantes.

a) El primer momento lo remito casi exclusivamente al departamento de Lengua y Literatura —entonces Castellano, Literatura y Latín— y es la época de la dictadura, en que por un lado hubo una matrícula muy importante debida al hecho de que muchos jóvenes, al encontrar devastada la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, optaban por el Instituto, en el que, por desconocimiento, en los primeros años, el gobierno militar no se inmiscuía. Pronto lo hizo, al punto que hubo profesores despedidos y estudiantes desaparecidos. Hacia los años 1981, 1982, pudimos percibir que los estudiantes que ingresaban, en contraste con los que ingresaron entre 1976 y 1979, habían cursado sus cinco años de escuela secundaria en un espacio no solo absolutamente vertical y autoritario, sino además vaciado de todo contenido crítico, y nos encontrábamos en la titánica tarea de tener que resolver desde dónde se formaba como futuros/as profesores/as a esos/as estudiantes hij@s de la escuela del autodenominado “Proceso”, que creían que lo ideológico era algo que podía excluirse de la reflexión humanística —o de todo tipo de reflexión— y que desconocían autores/as que formaban parte de la tradición de la enseñanza secundaria en la Argentina.

b) El segundo momento en el que se hizo muy visible un cambio positivo y esperanzador

en el Joaquín V. González fue el de la vuelta a la democracia, ya que fue cuando se reinició la actividad de los centros de estudiantes; se empezaba a hablar otra vez de concursos; autores antes prohibidos (o sospechados) volvían a ocupar lugar en las bibliografías de los programas de las materias y eran tratados en clase sin necesidad de ser camuflados; se proyectaba la normalización de la institución, es decir: había que darse las pautas mínimas para que un Consejo provisorio, votado por la comunidad, redactara un Reglamento Orgánico y llamara a elecciones de autoridades en forma regular.

Esto se logró diez años después de la vuelta a la democracia, en los inicios de la década del noventa: primero, a través de jornadas de información y debate y, luego, a través de la votación en asamblea; así, la institución logró normalizarse y conformar el primer Consejo votado por toda la comunidad educativa (docentes, graduados, estudiantes, administrativos), que redactaría el reglamento orgánico sobre la base de uno ya existente en los años sesenta.

Este hecho ha sido de importancia fundamental, toda una referencia en la historia de la institución, a la que más de una vez volvemos en nuestros debates, cuando buscamos soluciones a los diversos problemas que hay que enfrentar, ya que habla de la posibilidad de movilización de una comunidad que construye sus propias normas de convivencia democrática desde abajo hacia arriba. El Joaquín V. González no fue normalizado por un decreto, sino por la acción conjunta de los diferentes actores de su comunidad educativa. Esa década, la de la normalización del Instituto (que fue en 1993), coincide con un gran nivel de movilización política frente a (y en contra de) la sanción de la Ley Federal de Educación, que se

acompañaba de una serie de reformas en la escuela primaria y media y un desfinanciamiento de la educación a nivel nacional.

c) Este segundo momento se vincula con un tercero que yo haría coincidir con la crisis producida a fines del año 2001 (crisis que en la educación se venía preparando desde la reforma, esa reforma copiada de España, donde había fracasado, y aplicada a los saltos en el último tramo). Esa crisis marcó un antes y un después en la institución. El deterioro de la economía y de la política en esos meses, que dio lugar a una sensación de desmoronamiento en el ámbito privado y en el ámbito público, condenó a un porcentaje de estudiantes a abandonar sus estudios o sus proyectos de estudiar en un profesorado —y esto se notó en la baja de la matrícula—; por otra parte, y paradójicamente, la perspectiva de *ser docente* como salida laboral estable y posible, aun mal paga, en medio de ese tembladeral, provocó que el Instituto se viera requerido, ya que la profesión se aparecía (y se aparece) como reaseguro frente a las inclemencias económico-sociales. Movimientos contrarios y concomitantes, estos.

Logros y puntos débiles

Más allá de estas particularidades que me permiten caracterizar diferentes momentos por los que, a lo largo de cuatro décadas coincidentes con mi experiencia, el Instituto atravesó, señalo una serie de constantes positivas en lo que se refiere al Joaquín V. González como ámbito educativo, como ámbito de formación y de producción de conocimiento. En el JVG, a) la enseñanza es fuertemente personalizada; b) la formación pedagógica no se brinda solo en las materias llamadas de formación pedagógica, sino en el hacer cotidiano del aula; c) la formación sigue teniendo

un enfoque totalizador, no fragmentario; d) la organización de los departamentos es democrática y horizontal. Cuatro marcas a las que podría agregar otras, pero estas me parecen de profunda importancia y dadoras de una identidad que se sigue construyendo a lo largo del tiempo.

Con respecto a lo personalizado de la formación me refiero al seguimiento que el/la docente puede hacer del proceso que realizan sus alumnos/as a lo largo del año o el cuatrimestre, fenómeno reconocido por alumnos/as cursantes, por egresados/as y aun por aquellos/as estudiantes que iniciaron la carrera y dejaron de cursarla por los motivos que fuesen; los/as estudiantes se sienten contenidos por su docente y por los/as compañeros/as. Y si hablo de *contención* no le estoy dando ningún matiz terapéutico al término, sino que me estoy refiriendo al hecho de que la cátedra unipersonal y lo numéricamente acotado, en muchos casos, de los grupos, suele generar vínculos con tutores docentes y estudiantes (el cargo de tutor/a es institucional), con el/la docente a cargo, con los/as compañeros/as como para que cada estudiante se sienta básicamente acompañado/a en las adversidades y decisiones relativas a sus estudios.

En lo referente a la formación pedagógica, es inherente al título que reciben los estudiantes cuando finalizan su profesorado. Así, en cada asignatura, seminario, taller, se hace presente un doble objeto de reflexión, estudio y puesta en cuestión, en forma más o menos sistemática: la disciplina de que se trate y el modo en que ese tema en particular va a enseñarse o proponerse para ser apropiado por otro/a (sus futuros/as alumnos/as).

Y si hablo de un enfoque totalizador es porque partimos de la idea de que el/la docente de la

escuela media debe tener una visión de conjunto de su campo, lo cual no quiere decir una visión superficial ni panorámica, sino abarcativa y sólida: una formación que no se logra con seminarios superespecializados en cuestiones puntuales — eso quedaría para la especialización, que también existe, reglamentada, por cátedra: se trata de nuestras adscripciones—, así como tampoco se la presupone o da por sabida dándole un lugar preeminente a lo instrumental, a lo que es solamente medio para acceder al conocimiento, tendencia nefasta que vemos imponerse muy de a poco en los ámbitos educativos y a la que el Joaquín V. González se ha resistido y se sigue resistiendo.

Finalmente, la organización de los departamentos, que replica la de la Institución toda, permite una relación fluida entre docentes y estudiantes, que pueden —unos/as y otros/as— presentar proyectos, votar en las Juntas departamentales, tanto como en el Consejo directivo, convocar a reuniones y asambleas, etc.

Los límites y las debilidades de la institución se vinculan con factores de diversa índole, y en general tienen que ver con el desconocimiento de instituciones como la nuestra por parte de los gobiernos; con el lugar que ocupamos dentro del sistema educativo y con el lugar que se da a la docencia actualmente en nuestra nación. Para enumerar algunos: las becas estudiantiles son pocas y regidas por criterios puramente económicos; no aparecen alentados, desde las reglamentaciones de Educación Superior, viajes de estudio o por jornadas y congresos, sobre todo si se trata de docentes suplentes o interinos; en muchas cátedras se forman adscriptos, pero estos no pueden hacerse cargo de una clase a la que el/la docente a cargo debe ausentarse, por

enfermedad o porque va a presentar una ponencia a un congreso; las exigencias para ser concursado son las más altas, pero las cátedras pueden estar por mucho tiempo vacantes si un concurso tarda en consolidarse; son muy pocos los cargos que la Unidad Interdepartamental de Investigación (UIDI) puede otorgar por año a quienes presenten sus proyectos; y una vez llevados a cabo y concluido el período de investigación, no hay una estructura establecida que pueda sostener la publicación de las conclusiones que de dichas investigaciones se extraen.

Estas y otras problemáticas que pueden parecer perfectamente salvables pero que, para el día a día de quien trabaja y se compromete con la institución, sus colegas, sus estudiantes, resultan un verdadero obstáculo, y se asocian, obviamente, en última instancia, con la falta de presupuesto acordado a la Educación. Así como con el creciente recorte de nuestra autonomía.

Estas limitaciones, además, se han visto reforzadas desde que los institutos dejaron de pertenecer al nivel nacional y pasaron a depender de las jurisdicciones. Con esas medidas, concomitantes con la sanción de la Ley de Educación Superior, el Instituto Joaquín V. González debió transformar en Diplomatura Superior su primera maestría —la Maestría en Ciencias del Lenguaje—, creada en 1988, al reglamentarse la Ley según la cual los terciarios no podían crear ni dictar maestrías.

Por otro lado, la autonomía, que aparece mencionada en el artículo 1° del Reglamento Orgánico de la Institución, se ve cada vez más reducida en los hechos: un ejemplo de esto son las últimas reformas de planes de estudio implementadas desde mediados de la primera década de este siglo. Si bien en parte se ha llevado a cabo

una reforma de planes consensuada por cada departamento, ha habido requerimientos inamovibles por parte del Ministerio, que suele llamar a discutir los problemas cuando, para quienes dan las órdenes, estos han dejado de serlo, y se consideran un hecho.

Fragmentos de una charla (un diálogo con Isabel Vassallo)

¿Hay “un espíritu” del Joaquín V. González?

Existe, sí. Es un espíritu que viene dado por una historia venerable (en 2004 celebramos sus cien años). Es una historia que no resulta de contar años, del uno al cien, sino de reconocer que personalidades de nuestro país muy importantes, destacadas en el ámbito de la filosofía, las ciencias experimentales, la educación, los estudios lingüísticos y literarios han pasado por las aulas del Joaquín o han enseñado en ellas; y de reconocer, además, que la institución no se ha negado a realizar cambios que le parecieron enriquecedores para su crecimiento académico, así como ha estado y está al tanto de transformaciones producidas en la sociedad (sean de tipo tecnológico, sean vinculadas a los cambios generacionales), a nivel de políticas de la región (la obligatoriedad de los niveles de portugués en la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje, ex Maestría, se vinculó y vincula con la atención puesta en el surgimiento del Mercosur) y otras.

Este espíritu viene también del reconocimiento que muchas instituciones hacen de sus egresados/as, prefiriéndolos/as a los/as egresados/as de otras casas de estudio, incluso universitarias. Y viene también de los vínculos que se construyen en su ámbito, indisolubles tal vez por lo personalizado de la enseñanza, por la asiduidad con que los/as estudiantes deben concurrir al

Instituto, porque si bien las cohortes no se mantienen intactas año a año, hay una pertenencia a la promoción: “Yo soy del 95”, “Yo soy del 2008” se escucha decir, en lugar de “Yo ingresé en...”. Se dice, en cambio: “Yo cursé **con...**”, como si cursar fuera siempre cursar con compañeros/as, estos/as compañeros/as...

Finalmente, ese espíritu del Joaquín se percibe en su espíritu de lucha para defender su existencia, hoy que esta se ve amenazada, que es también defender la existencia de los otros 28 institutos terciarios de la Ciudad de Buenos Aires. Y que es defender una formación de profesores/as de calidad, atenta a los cambios e inclusiva porque se hace cargo y repara las falencias de la formación previa, de las que en el nivel superior no podemos desentendernos.

*

La “enseñanza fuertemente personalizada”: ¿es un logro o algo criticable?

Yo la veo como un logro. Esa personalización no implica paternalismo, demagogia, no tiene por qué implicar ninguna de estas cosas. Por ejemplo, en las prácticas pedagógicas que los y las estudiantes hacen en sus residencias en escuelas, esa personalización es muy importante, porque los profesores y las profesoras de prácticas van siguiendo la trayectoria de este/a alumno/a, acompañándolo/a para que se autoexamine y revise su actuación, para que pruebe y fortalezca esos aspectos en los que se ve con dificultades y debilidades, lo/la va orientando. Y eso no implica una relación personal en el sentido de familiar. Yo me refiero a la posibilidad del docente y de la docente de seguir un proceso singular.

Es cierto que, así como hay profesores que

dan su clase y se van, hay alumnos que no quieren que se los siga tanto. Me arreglo solo, yo me preparo, doy los parciales, doy el examen final, hago el trabajo final, y que no me molesten. Hay algo de esto. Pero creo que todos por igual, finalmente, agradecen el compromiso. Y este compromiso también tiene que ver con que uno cuando corrige un trabajo escribe cosas como: “Tu trabajo anterior era mucho mejor que este. Me pregunto –no sé– qué interferencias hubo”. No es que uno lo/la persiga o le vaya detrás. Me parece que este compromiso es bienvenido en un 90% del alumnado. No se trata de perseguir ni de abrumar, es compromiso del docente. Y reciprocidad del estudiante y de la estudiante.

*

Tus propios docentes, ¿qué lugar ocupan en tu memoria?

Casi al comienzo de mi carrera se produce el golpe de 1966, y con la famosa noche de los bastones largos, que afectó fuertemente a la Universidad, muchos/as docentes se fueron del país. Eso implicó grandes pérdidas... Pero hacia comienzos de los setenta volvieron a aparecer esas figuras como Enrique Pezzoni, Nicolás Bratosevich, profesores egresados de acá mismo, de esta institución, que habían estado lejos y volvieron. Para nosotros, que recién nos recibíamos, o que estábamos en eso, fue muy importante aprovecharlos. Pero también tuvimos gente joven, muy preparada, que ingresó en esos años. Imposible no recordar a esa lingüista brillante, María Luisa Freire, que murió hace unos años, y que venía de estudiar con Chomsky. Era discípula de Chomsky, muy jovencita. Sus clases eran maravillosas.

Teníamos, además, muy buena formación en lenguas clásicas, muy intensiva. Teníamos seis horas semanales de Latín y dos cursos de cuatro horas semanales de Griego (que no nos alcanzaron para leer obras de la literatura griega, pero sí algunos textos sencillos, adaptados, en griego clásico). Estudiamos mucho, mucho latín. Esa formación fue muy buena. En el momento yo protestaba un poco, porque pensaba: “Ay, en este tiempo podría estar aprendiendo una lengua viva, como el inglés o el alemán...”. Pero con el paso de los años agradecí mucho haber aprendido latín. No puedo traducir cualquier texto de corrido, ¡no!, pero entender ese funcionamiento, poder remitirme a las etimologías... Eso permanece y enriquece enormemente mis lecturas, y ahora que estudio ruso, utilizo permanentemente todos los conocimientos gramaticales que provienen de haber frecuentado esas lenguas.

*

Cuando empezó la dictadura cívico-militar, al principio, el Joaquín no pareció haber sido un objeto de vigilancia...

A mí me parece que en los dos primeros años se les escapó que era un lugar para vigilar. Sí se dedicaron a vigilar a alumnos, tenemos alumnos desaparecidos de la carrera de Historia y de la de Filosofía y Ciencias de la educación. Además, acá había un Centro de estudiantes muy fuerte, muy combativo. A nivel académico, trataron a la institución de modo puramente burocrático. Por supuesto, dejaron cesante a la entonces rectora, la profesora Aída Barbagelata, ¡por cuatro años mi profesora de Latín, formadora de grandes discípulos/as! Y dejaron cesantes a docentes según sus criterios –policíacos–. Docentes, por otra par-

te, de trayectoria reconocidísima. Muchas veces se atenían a denuncias puntuales hechas aun en otra institución, relativas a tal o cual docente. Hubo mucha gente que permaneció. Tal vez por este lugar “marginal” del profesorado... Yo, que recién ingresaba al Instituto como docente suplente, daba unos programas que no respondían enteramente a lo que hacía... Bueno, quiero decir: yo no ponía en los programas todo lo que daba...

Lo que en otro momento llamaste “camuflaje”...

Claro, incluíamos alguna temática que podía parecer bastante neutra, pero en clase dábamos otras cosas, sumábamos otras concepciones que en la letra del programa no aparecían... Algunos alumnos se daban cuenta de esa disonancia. Todavía hoy, colegas que entonces fueron mis alumnos/as, me dicen: “¿Vos te acordás de lo que hacías con el programa?”. Yo no me acordaba, por necesidad lo he hecho, y después me he olvidado de que lo hacía.

*

¿Y cómo fue en el Joaquín la vuelta a la democracia?

Después de la vuelta a la democracia, el Instituto experimentó cambios que se introdujeron de a poco y, valga la redundancia, democráticamente. El profesorado se normalizó realmente diez años después de esa vuelta a la democracia, en 1993. Lo que se necesitaba era un Rectorado y un Consejo elegidos por la comunidad educativa; ese Consejo se encargaría de redactar un Reglamento orgánico, sobre la base de los ya existentes, para lograr que la institución tuviera sus propias leyes, digamos. Esto se logró a partir

de asambleas, que debatieron y votaron un proyecto que hizo posible que el Instituto entrara en un cauce democrático. Fue un trabajo extraordinario, de mucho compromiso, realizado desde abajo hacia arriba, un trabajo del que aún hoy nos enorgullecemos... Empezamos antes del 93, con debates de política institucional en los años 1991, 1992, incluso realizamos Jornadas para tratar el problema ...

*

Después de la normalización, en 1996/97 se instaló una “Unidad interdepartamental de investigación”...

Esto tiene que ver con un debate que siempre vuelve a aparecer sobre si el docente tiene que ser investigador o no. ¿Es necesario que el/la docente investigue? ¿Una cosa es la carrera de investigador y otra la de docente? Bueno... en ese momento había un rectorado que impulsó la investigación en el Joaquín V. González, un rectorado que, afortunadamente, para mí, impulsaba esta tendencia a investigar desde la docencia... Es algo con lo que muchos/as estábamos y estamos de acuerdo... Por supuesto que uno/a puede no participar de un proyecto formal de investigación, pero para estudiar uno investiga, para dar clases investiga. Esta Unidad Departamental de Investigación viene trabajando desde hace más de quince años en el Instituto; se hace una convocatoria en la segunda mitad del año lectivo y se presentan proyectos en diferentes áreas. Periódicamente se exponen en público los resultados de las diferentes investigaciones, que tienen una orientación hacia el ámbito de la docencia; jeso es muy importante! Cómo nos desconocerán en las altas esferas educativas que uno de los ar-

gumentos que se esgrimen para fundar una universidad en la Ciudad, la UNICABA, es que en la UNICABA habría investigación, ¡como si no la hubiera en ningún profesorado!

*

¿Y cuál ha sido el vínculo del Joaquín con sus ingresantes en estas últimas décadas?

Hemos padecido una reforma en la escuela primaria y media de pésimos resultados hacia fines de los años 90 y eso se pudo comprobar en los ingresantes que recibimos a comienzos del siglo XXI. En 2001, 2002... llegaron a la institución ingresantes que se habían formado en la década anterior, en un secundario que se configuró en casi todo el país (la excepción fueron la Ciudad de Buenos Aires y algunas poquísimas provincias) bajo la idea de la reforma aplicada pocos años antes en España, que extendía la primaria y acortaba la secundaria, dándole a esta forma de estudios “modalizados” (esto es, orientados: en humanidades, en administración de empresas, en arte, etc.). Así que sobre que tuvimos esta crisis tan terrible a nivel económico, recibimos por esa época estudiantes con una formación visiblemente mala: chicos y chicas con enormes problemas de escritura, o que habían hecho muy pocas lecturas porque habían tenido pocas horas de Literatura, de acuerdo con la modalidad que hubiesen seguido en esa escuela media modalizada. Recuerdo que los/as docentes del profesorado de Matemáticas comentaban lo mismo: había temáticas básicas que los/as ingresantes a esa carrera desconocían por completo. Aunque habría que decir que en verdad siempre, con malas reformas o sin reformas, hay que paliar eso que la escuela secundaria no pudo hacer, y los/as

alumnos/as que se empeñan y a quienes apuntalamos con inteligencia terminan saliendo adelante. La excelencia se pone de manifiesto ahí, ¿no?, no con alumnos/as muy “preparados”, no con las excepciones... “Excelencia académica” es poder producir transformaciones donde parecía que todo estaba perdido.

*

Vos sos cofundadora de un “Grupo autoconvocado de jubilados”...

Sí, nos llamamos “Jubilados activos”. Y ahora estamos intentando constituir un colectivo docente de los 29 institutos que incluya a activos y pasivos. Si no, quedamos al margen de lo que sucede en las instituciones. No es que no nos enteremos de lo que pasa, es que como docentes retirados/as tenemos poco peso, ni siquiera es fácil reunirnos en las instituciones, venimos “de afuera” porque ya no trabajamos en ellas. Hasta ahora hemos tenido participación en debates, en exposiciones en la Legislatura, en marchas contra la desaparición de los 29 institutos terciarios de la Ciudad. Consideramos que tenemos la historia de estas instituciones, ¡casi que somos su historia y su memoria vivas!

Ahora estamos asistiendo con desazón, pero con la convicción profunda de que nuestras instituciones formadoras de maestros/as y profesores/as no deben ser arrasadas, a un gesto ambiguo del Ministerio de la Ciudad, que dice haber escuchado el malestar de la comunidad educativa y haber decidido hacer coexistir la UNICABA con los institutos ya existentes, lo cual es una trampa mortal. ¿No hay presupuesto y va a ser posible mantener todas estas instituciones? ¿No van a morir igual los profesados frente a la pu-

blicitada oferta de una universidad, de un título de profesor que es además universitario? No es que estemos contra la fundación de una universidad, sino que desconfiamos profundamente de la filosofía e ideología desde la cual se constituye. Sin embargo, no solo el gesto, sino la situación es ambigua y hasta presenta una cara favorable: porque si bien la solución que se “ofrece” es catastrófica, ha habido una reacción de rechazo tan fuerte ante el prometido cierre de los institu-

tos –que ellos denominan transferencia– que no han podido sin más llevar a cabo este atentado contra la educación pública argentina, contra la existencia y prácticas concretas de estas instituciones. Nada es perfecto, pero innovar desde una perspectiva mercantil y por razones exclusivamente económicas conduce al fracaso. Excepto el de aquellos que se enriquecerán con estas transformaciones supuestamente modernizadoras.

Estamos en estado de alerta.

La Maestría/Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX

¿Cómo y cuándo surgió la idea de crear la maestría? ¿Tenían en mente algún modelo a seguir? ¿En qué público estaban pensando? Al momento de su creación, ¿cuál era el panorama de los posgrados en el área de Lingüística en la Argentina?

Cuando me hice cargo de la dirección del Profesorado de Castellano, Literatura y Latín, pu-

simos en marcha una junta departamental que incluía graduados y estudiantes, además de profesores. Como nuestros egresados debían, en muchos casos, desempeñarse como docentes de las materias de Letras en diferentes profesorados, no solo los de Castellano sino también los de Lenguas Extranjeras, Formación Inicial y Primaria,

nos parecía que no tenían una instancia educativa de alto nivel para su avance profesional y para asegurar un dictado de excelencia en sus respectivos establecimientos. El Profesorado Joaquín V. González tenía la posibilidad de adscripción a las materias, pero esto era insuficiente no solo porque el número de los que se proponían para cursarla era reducido, sino también porque los egresados se desempeñaban en materias tanto lingüísticas como literarias y en la adscripción debían seleccionar una dentro de dichas áreas. Además, el plan del profesorado había sido diseñado muchos años antes y no contemplaba los nuevos campos que se habían abierto en la reflexión acerca del lenguaje, sobre todo los que resultaban importantes para el sistema educativo. De allí que una decisión primera fuera el nombre “Maestría en Ciencias del Lenguaje” para que abarcara diferentes disciplinas lingüísticas y se abriera a la literatura, a las ciencias de la comunicación y a espacios como el teatro, el cine o la escritura.

Creo que en ese momento, mediados de la década del ochenta, no había otros posgrados en Lingüística en la Argentina y teníamos que imaginar el plan a partir de las orientaciones generales que nos habíamos dado.

Por un lado, siguiendo la política del Estado argentino de iniciar el proceso de integración regional con Brasil (el Acta de Iguazú se firmó en 1985), consideramos que los que ingresaban (en general, profesores de las carreras de letras y de lenguas extranjeras aunque se admitieran de otras con algunos requerimientos complementarios y se aceptara la inscripción de maestros para realizar seminarios o talleres como cursos de perfeccionamiento) debían cursar dos materias anuales: Lengua portuguesa y cultura brasileña I y II.

Por otro lado, el plan incorporaba un módulo de talleres –de teatro, cine y video, escritura para adolescentes y adultos, talleres infantiles, a los que se fueron agregando con posterioridad los de expresión oral y escrita en lengua extranjera y de preparación de material didáctico para la enseñanza del castellano como lengua segunda y extranjera–. Los talleres obligaban al estudiante de posgrado a realizar diversas actividades con el lenguaje y, a la vez, a elaborar secuencias didácticas que pudieran implementar en sus propios cursos. También reforzaban las orientaciones en las que debían enmarcar sus futuras tesis: además de temas específicos de los seminarios, se contemplaba que focalizaran en la investigación la enseñanza del castellano como lengua materna, o como lengua segunda y extranjera (ya que se pensaba en que los futuros acuerdos con Brasil iban a requerir intercambios de profesores) o la animación socio-cultural (tarea que se iba a multiplicar, a criterio de los que armamos el plan, con el avance de la democracia).

A los cursos y los talleres se agregaron cuatro módulos que buscaban atender a los que considerábamos saberes fundamentales para la formación de docentes. Uno de los módulos estaba centrado en disciplinas que abordaban problemáticas sociales (Etnografía del habla, Sociolingüística y Problemática de las Políticas culturales y educativas); otro comprendía Psicolingüística, Adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera, y Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. El tercero era el de Semántica, Lexicología, Lexicografía y Terminología, Lingüística textual, y Análisis del Discurso. Y el cuarto, Teoría literaria y Educación, Sistemas literarios alternativos, Medios de comunicación y un Seminario de Literatura. Se

planteaba la posibilidad de que algunos de los seminarios fueran dictados en alguna lengua extranjera: así ocurrió con Análisis del Discurso, en francés, y el Seminario de literatura, en inglés.

Solamente se pensaron como obligatorios los Cursos de lengua portuguesa y cultura brasileña. En cuanto a los otros, los estudiantes tenían libertad para seleccionar por lo menos un taller y un seminario de cada uno de los módulos hasta cubrir diez. La Maestría, por su parte, ofertaba a lo largo de dos años la totalidad de las asignaturas del plan.

¿Cómo fue el proceso de diseño de los seminarios/ asignaturas? ¿Qué perfiles docentes se buscaron para dictarlos? ¿A qué docentes/ investigadores se consideró clave convocar?

En la elaboración del plan participaron los tres claustros y se invitó especialmente a las reuniones de discusión a los egresados “ilustres” de la institución: entre otros, a Nicolás Bratosevich, Aída Barbagelata, Ana María Barrenechea, Leonor Frumento, Enrique Pezzoni, Mabel Rosetti, María Hortensia Lacau. Para el dictado de las asignaturas se convocó a docentes que, además de tener una trayectoria investigativa, se interesaban por la problemática educativa. Era el caso, por ejemplo, de Francisco Javier, Gloria Pampillo, Maite Alvarado, Nicolás Bratosevich, Berta Zamudio de Molina, Nora Múgica, Susana Rodríguez, Zulema Solana, Roberto Bein, Roberto Marafioti, Lucía Golluscio, Angelita Martínez, Eduardo Romano, Francisco Petrecca. En relación con los cursos de portugués, tuvimos el generoso apoyo del director del Centro de Estudios Brasileños, que permitió que se dictaran en el Centro con materiales didácticos apropiados y con una profesora notable, María Helena Nagib Jardin, que puso en contacto a los

estudiantes con una importante bibliografía en portugués.

¿Qué recepción tuvo la Maestría?

Fue muy buena ya que se inscribieron no solo egresados de los institutos terciarios sino también de las universidades. Asimismo, recibimos docentes becados por organismos educativos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires hizo un concurso que permitió seleccionar diez docentes que se desempeñaban como profesores, directores o responsables de gestión para que cursaran la Maestría y que, liberados de sus tareas, seguían cobrando el salario correspondiente. Esta experiencia, así como otras semejantes, permitieron que la Maestría incidiera en cambios de planes de diversas jurisdicciones, en el perfeccionamiento a docentes de diferentes niveles y en la elaboración de nuevos textos didácticos.

¿Cuáles fueron las razones y consecuencias del cambio de la Maestría a la Diplomatura?

El cambio se dio en 2004 debido a que las autoridades nacionales determinaron que los Institutos del Profesorado no podían dictar maestrías. Se pasó a la Diplomatura pero sin cambiar el diseño general, ya que se imponía un número de horas cercano al que teníamos establecido. Pensamos en suprimir la tesis, pero se nos exigió un trabajo final, que ya no fue una tesis sino una tesina. El cambio incidió negativamente ya que las exigencias se mantenían y el título era académicamente menor. Debo señalar, sin embargo, que para muchos estudiantes la Maestría fue el inicio de su carrera de investigadores. Algunos cursaron luego el doctorado y desarrollaron una carrera académica en otras instituciones, incluso en el extranjero. Se produjeron excelentes tesis, pero voy a citar solo una para recordar a su autora,

Imelda Blanco, *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898)*. Esta investigación se apoyaba en el sector de la glotopolítica interesado por el estudio histórico de los instrumentos lingüísticos realizado a partir del exhaustivo relevamiento del archivo. Imelda indagó en diversos materiales, particularmente en los textos didácticos, tanto gramáticas como preceptivas literarias y escritos destinados a la enseñanza de la composición. Mostró, gracias también al análisis de circulares, reglamentos, programas de estudio, tipos de evaluaciones, las

diferentes tendencias y etapas en el momento de expansión de la enseñanza secundaria en el país. Se convirtió rápido en un texto de consulta, que ahora circula por Internet.

Para terminar creo que es importante recordar también a Ovide Menin, rector del Instituto, que no solo obtuvo la aprobación del ministro de educación, Jorge Sábato, al proyecto y a su implementación, sino que también pensó que el Instituto “Joaquín V. González” debía pasar a ser universidad pedagógica, para lo cual la maestría era un hito significativo.

Elvira Narvaja de Arnoux es Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Dirige en la Facultad de Filosofía y Letras la Maestría en Análisis del Discurso. Se ha desempeñado desde 1988 hasta 2006 como coordinadora de la Maestría en Ciencias del Lenguaje y desde 2006 hasta 2011, de la Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Es responsable, además, de la sede argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, red latinoamericana en el área. Ha obtenido en 2015, el Georg Forster Research Award de la Fundación Alexander von Humboldt y el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Cuyo y en 2016, el Premio Konex-Diploma al Mérito en Humanidades (2006-2015), Área Teoría Lingüística y Literaria.

Sobre los distintos modos de crear significado. El postítulo en Traducción Audiovisual y Accesibilidad

MARÍA CECILIA PFISTER Y MARÍA LAURA RAMOS

Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. B. de Spangenberg”

Cuando uno se propone como tarea de escritura recrear la génesis de un proyecto en curso, inevitablemente la narrativa se resignifica a partir de un presente que, como es el caso del proyecto del que se va a hablar aquí, lo encuentra en pleno desarrollo. El Postítulo en Traducción Audiovisual y Accesibilidad del Len-

guas Vivas Spangenberg, que trabaja ya con su tercera cohorte, comenzó en el año 2014 como un postítulo en Traducción de Textos Audiovisuales. En él se quiso plasmar la necesidad de incluir en la formación del Traductor que hubiese finalizado una carrera terciaria o universitaria la posibilidad de una instancia de postgrado que

permitiera la apertura a prácticas en las cuales el modo de comunicación fuese múltiple. Acordamos con Norris (2013) en su definición de modo/medio “como un sistema de acción mediada con regularidades”. La misma autora propone que esta unidad de análisis –la de la acción mediada– se encuentra en permanente tensión entre el objeto, el mundo, el actor social y los otros con los que interactúa. Desde un punto de vista teórico, nos motivaba intentar manejar esta tensión y encuadrarla en un programa de estudio que expusiera a los estudiantes a este tipo de tensiones para que, a partir de esta exposición, se generase nuevo conocimiento.

Nos encontrábamos frente al desafío de diseñar un postítulo que no tenía, ni en la Argentina ni en Latinoamérica, un precedente que pudiera servirnos de guía. Esta ausencia nos liberaba de algún recorrido curricular pre-existente y, al mismo tiempo, nos enfrentaba a nuestras propias experiencias y preguntas.

El trabajo empezó con bosquejos en los que se conjugaban las experiencias académico-profesionales de una traductora con una extensa trayectoria en Traducción Audiovisual y una profesora de idioma con especialización en el área de la Lingüística formal y discursiva. Esta conjunción entre práctica y teoría fue poco a poco guiando y estructurando los recorridos curriculares y la selección de los docentes que estarían a cargo de los distintos seminarios y talleres.

Pero no era solamente un recorrido individual de las autoras de este proyecto lo que guiaba la selección de áreas que el postítulo debía cubrir. Existía una fuerte convicción de que una especialización de postgrado debía tender a cuestionar, explicar e iluminar la práctica a partir de los modelos teóricos y de la investiga-

ción que de esa interacción surgiera. Así fue que las dos primeras cohortes tuvieron el desarrollo que se detalla a continuación: un primer año que estaba caracterizado por un fuerte contenido teórico e incluía los seminarios de Semiótica I y II, Lingüística, Traductología, Análisis del Discurso y Estética del Cine; en el segundo año, los talleres de Subtitulado, Doblaje, Subtitulado para Sordos, Audiodescripción y Localización de Videojuegos buscaban recuperar los contenidos teóricos y aplicarlos a los distintos aspectos de la traducción audiovisual.

Las áreas que pretendían cubrirse eran vastas y no deseábamos replicar en este postítulo problemas inherentes a los cursos de postgrado. Uno de los principales problemas que tienen que afrontar los centros de estudio que ofrecen postgrados es la baja cantidad de alumnos que culminan estas especializaciones. Creímos que reducir las instancias de evaluación y focalizar en recorridos personales, determinados por el interés de cada uno de los diplomandos, incentivaría la escritura del trabajo final. Nuestra hipótesis de solución resultó equivocada, ya que, de la primera cohorte, que comenzó con un total de 40 ingresantes, solamente dos diplomandas lograron finalizar su trabajo de tesis y cuatro están todavía en proceso de escritura. El año pasado, en un congreso sobre traducción y multimodalidad celebrado en Alemania, una egresada presentó un trabajo sobre las instancias de capacitación para traductores en Argentina.¹ De ese modo, el

1 María Gabriela Ortiz (2017): *Postgraduate Diploma in Audiovisual Translation and Accessibility at Lenguas Vivas Translation School, Buenos Aires*, Languages & The Media, the 11th International Conference on Language Transfer in Audiovisual Media, Berlín, Alemania.

desarrollo curricular de este postgrado pudo ser conocido en otros centros de investigación y promoción del conocimiento. Esto podría llevarnos a cuestionar la instancia de escritura de un trabajo de final de cursada como única herramienta de promoción cuando hay otras vías alternativas a través de las que se puede demostrar el esfuerzo realizado por los estudiantes para articular teoría y práctica.

A medida que íbamos recibiendo los temas para la escritura de los trabajos finales de la segunda cohorte, nos dimos cuenta de que existía una preponderante elección de las áreas de audiodescripción y subtítulo para personas sordas. Conjuntamente con esta selección, las diplomandas que terminaban la cursada empezaban a involucrarse en proyectos de voluntariado para audiodescribir y subtítular películas en distintos festivales nacionales e internacionales. El trabajo con asociaciones de personas ciegas y sordas también nos fue indicando que una nueva cohorte debía incluir más aspectos relacionados con la accesibilidad, y nuestra inserción en una escuela normal en lenguas vivas con una rica tradición en enseñanza nos sugería que también podríamos abrir el postgrado a aspectos relacionados con la educación y el desarrollo de material que contemplara los múltiples modos en los que un ser humano puede crear significado. El contacto con agentes sociales que tuviesen otros sistemas de significación fue un aspecto que cuidamos desde la primera cohorte, pues entendemos que son preponderantemente los miembros de las comunidades que los utilizan los que poseen el conocimiento de estos otros modos de significar. Así, el seminario de Audiodescripción es dictado desde los inicios del postítulo por el secretario de la Unión Latinoamericana de Ciegos y exvi-

cepresidente de la Federación de Ciegos y Ambliopes de la Argentina, el licenciado Fernando Galarraga. También fueron convocadas en las distintas cohortes personas sordas, que son las que deben indicarnos los aciertos y errores dentro del subtítulo para sordos. En esta última cohorte se incorporaron dos profesores más con discapacidad. Asimismo, se entablaron lazos con la Defensoría del Público y con el Departamento de Accesibilidad de la Televisión Pública. En definitiva, sostenemos en este postítulo la firme convicción del trabajo interdisciplinario y la necesidad de acercar la teoría a la práctica y a los usuarios de estas formas de resignificación y de transposición de un modo de significar a otro.

Así fue que para la tercera cohorte se pensó un diseño que incluyera estas necesidades y que pudiera mejorar los niveles de egreso del postítulo optimizando el acompañamiento de la escritura de los trabajos finales, entre otras cosas, mediante un trabajo previo de búsqueda de los múltiples nichos de investigación que esta incipiente área del conocimiento tiene. El diseño de la tercera cohorte contempla entonces una mayor subdivisión de las áreas a cubrir, a fin de poder guiar mejor el recorrido académico de postgrado: Semiótica I y II, Sistemas de Significación Lingüística, Sistemas de Significación Visual, Introducción a la Traductología, Multimodalidad, Gramática Contrastiva, Sistemas de Significación Sonora, Investigación y Producción Académica I, II, III y IV, Doblaje, Elaboración de Guiones para Doblaje, Adaptación de Material para Personas con Discapacidad Visual, Audiodescripción, Elaboración de Guiones para Audiodescripción, Subtítulo Convencional, Software Específico para Subtítulo, Elaboración de Archivos para la Localización de Videjuegos,

Localización de Videojuegos, Adaptación de Material para Personas con Discapacidad Auditiva y Subtitulado para Personas con Discapacidad Auditiva. Esta subdivisión nos llevó a acortar los tiempos de cada uno de los talleres.

Actualmente, 28 estudiantes están cursando el primer año de la tercera cohorte con este recorrido curricular.

Desde noviembre de 2017 nos encontramos en medio de una lucha por la defensa de la forma en la que los Institutos de Formación Docente crean conocimiento. Y debemos remarcar que esta forma de crear conocimiento está determinada por una mirada que constantemente tiene como norte el contacto con el otro en una situación de aprendizaje que es, básicamente, una situación comunicativa. Y es por este motivo que la formación de los profesorado y los traductores en estas instituciones está atravesada por esta lógica que contempla permanentemente la tensión que existe entre los distintos modos de crear significado y la manera de entender la multiplicidad de sistemas de significación. Solamente el desconocimiento de lo que se genera dentro de los institutos terciarios y el reemplazo de este conocimiento por estereotipos enmarcados en una lectura lineal de la realidad educativa y de los contextos de producción del saber

enseñar pueden determinar que este tipo de educación es obsoleta, deficiente y resistente al cambio. Si las autoridades que tienen en sus manos la responsabilidad de generar políticas públicas en educación valoraran el trabajo que se realiza en los distintos postgrados de los institutos de formación terciaria comprenderían el motivo de la resistencia a que se nos quiera reemplazar por una institución que todavía no existe y que no tiene en su proyecto más que la enunciación de los mismos estereotipos que llevaron a creer que necesitábamos otra organización: esto es el total y absoluto desconocimiento de lo que se hace en educación.

¿De qué manera puede la ignorancia jerarquizar el conocimiento? Puede precederlo, pero nunca jerarquizarlo. Es deber de los que sabemos lo que hacemos defenderlo frente al atropello del ignorante que en pos de una supuesta mejoría está intentando destruir años de estudio e investigación.

Referencias

Norris, Sigrid (2013): "What is a mode? Smell, olfactory perception, and the notion of mode in multimodal mediated theory. Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework". En: *Multimodal communication* [vol. 2(2)], pp. 155-169.

Postítulo *Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera*

GABRIELA S. RUSELL

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

gabrielarusell@yahoo.com

En 2011 se aprobó, por resolución 623/MEGC/11, el postítulo **Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (IELSE)**, que tiene como antecedentes en la institución la Especialización Superior en Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), que se había im-

plementado en 2006, y la Carrera de Especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera, en 1999.

En marzo de 2010, por iniciativa de la Rectora Isabel Bompert, se convocó a una mesa de especialistas formada por la Regente Diana Ardissonne y los profesores Leonor Acuña, Roberto

Bein, Laura Ferrari, Estela Klett, Angelita Martínez y Gabriela Rusell. En esa oportunidad, se perfiló el nuevo plan de estudio orientado a las necesidades del sistema educativo de diferentes niveles y modalidades. De este modo, el IES en Lenguas Vivas se convertiría nuevamente en una institución pionera, al ofrecer una formación especializada en enseñanza de español como lengua segunda, en la que la inclusión fuera uno de sus pilares estructurantes.

Atender a las necesidades lingüísticas para asegurar la trayectoria educativa

El postítulo IELSE cubre una necesidad de formación que no está contemplada en ningún diseño curricular de las distintas carreras de formación o actualización docente. Se trata de una propuesta que recupera el hecho nada menor de que los niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela puedan desconocer la lengua de instrucción, con el consabido fracaso escolar que esta situación implica.

Los destinatarios convocados por el IELSE son todos los docentes del sistema de los distintos niveles y modalidades, cuyos alumnos no hablan español como primera lengua y necesitan aprenderlo para avanzar en su trayectoria educativa. Los niños hablantes de lenguas originarias, extranjeras o lengua de señas suelen requerir docentes especializados en enfoques, contenidos y metodologías específicas que les permitan incrementar su conocimiento sobre el español. Identificar las necesidades de estos niños y poder darles una respuesta educativa adecuada beneficia de manera directa su aprendizaje.

Los profesores de este Postítulo cuentan con un alto nivel académico –con grado de magister o doctor– y también una probada experiencia

profesional en las diferentes temáticas del diseño curricular: adquisición de lenguas, didáctica del español para niños y adolescentes, análisis y producción de materiales, evaluación, interculturalidad, contacto de lenguas, gramática del español como lengua segunda, fonética del español, lingüística y niveles y destrezas.

Experiencias registradas en el IELSE

Dada la diversidad de perfiles que convergen en las aulas, las clases del IELSE se consolidan como activos espacios de intercambio de conocimientos y de experiencias profesionales variadas. Los profesores de alumnos sordos, por ejemplo, suelen percibir que gran parte de las dificultades de sus estudiantes no son intrínsecas a la sordera, sino similares a las de cualquier estudiante de lenguas segundas o extranjeras. Vale recordar que, para las personas sordas, la lengua de señas se suele adquirir sin dificultades, dada su naturaleza visual. Sin embargo, el español, por tratarse de una lengua que se transmite por vía auditivo-oral, suele tener que aprenderse como lengua segunda y con enfoques y metodologías de lenguas segundas y extranjeras.

Al mismo tiempo, el bilingüismo de las personas sordas suele ser novedoso para el resto de los docentes cursantes del Postítulo y esto amplía las posibilidades de análisis sobre diferentes fenómenos lingüísticos, a la vez que sensibiliza y construye puentes más sólidos hacia la inclusión.

A los docentes de lengua materna, por su parte, el poder apropiarse de enfoques y didácticas de español como lengua segunda les permite actualizar y dinamizar también sus clases, extrañarse ante la propia lengua, explicarla y organizarla de maneras novedosas. Por su par-

te, además, la sensibilización hacia la interculturalidad, los fenómenos de lenguas en contacto, la reflexión sobre las lenguas y sus variedades también encuentran un espacio para la didactización de estos temas con vistas a su posterior tratamiento en el aula.

En este marco, el Postítulo se plantea como un espacio de investigación-acción. Al cierre de la cursada, los trabajos finales se orientan a analizar una problemática específica y, sobre todo, a formular una propuesta que busque atender a las problemáticas que la originaron.

Hasta el momento, el IELSE cuenta con 25 egresados, cifra que se actualiza constantemente en cada cohorte.

El IELSE en la Formación Continua

Por las características del Postítulo, resulta im-

prescindible su dictado en Institutos de Formación Docente, que son los espacios creados a fin de ofrecer una actualización formativa, gratuita y con puntaje dentro del sistema educativo.

Para garantizar que se cumplan los objetivos de este Postítulo, es fundamental que se articule directamente con las actividades que se ofrecen en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Al tratarse de una institución que cuenta con diferentes niveles educativos y también con una oferta de enseñanza de *Español como Lengua Extranjera (ELE)* a través de los cursos de extensión, es el lugar indicado para ofrecer prácticas profesionales a sus cursantes. Por este motivo, resulta difícil pensar esta oferta en forma desintegrada de la institución que le dio origen y que ofrece todas las posibilidades para la calidad de su desarrollo.

Gabriela S. Rusell es Directora Académica del Postítulo IELSE en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Los bomberos pirómanos

PATRICIA WILLSON

Universidad de Lieja

En diciembre de 2008 presenté a las autoridades del Lengua Viva y, por su intermedio, a las autoridades de Educación Superior de la Ciudad, el proyecto de creación de un centro de estudios de traducción. El objetivo general del proyecto era reunir de manera coherente todas las actividades extra-

curriculares relacionadas con la traducción que se venían desarrollando en el instituto. El centro se llamaría CETIC (Centro de Estudios de Traducción e Interculturales) y tendría sede en el Lengua Viva. Hacia adentro del instituto, pondría a disposición de investigadores los libros de la especialidad que habíamos podido reunir hasta

entonces, constituiría un lugar físico de reunión para la discusión bibliográfica y de proyectos de investigación y, a largo plazo, sentar las bases para la elaboración de una historia de la traducción en Argentina. Hacia afuera, tendríamos la posibilidad de establecer un contacto directo con otros centros homólogos de América Latina, Europa y Estados Unidos. La existencia del centro le daría un marco institucional a lo que se había estado investigado en el área, y a lo que se divulgaba en el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET). Lo que pedíamos era ridículamente modesto: el reconocimiento como centro, el nombramiento de un/a director/a, la atribución de dos aulas en la terraza del Instituto (que ya estaban construidas a medias y que luego se destinaron al dictado de clases de idiomas), una computadora (había algunas disponibles pero fuera de funcionamiento que podíamos volver a poner en circulación), una impresora y la colaboración parcial de alguna de las bibliotecarias ya nombradas en el instituto.

Recuerdo como si fuera hoy el encuentro en el Rectorado con Marcela Rogé, funcionaria política del Ministerio de Educación durante la gestión del entonces Jefe de Gobierno Mauricio Macri. Se mostró muy entusiasmada con el proyecto, pero anticipó que no era viable. El Lenguas no tenía (no tiene) autonomía para crear centros de ningún tipo con presupuestos asignados especialmente, ni cargos que no estén atados a las horas institucionales. Recuerdo que una parte de la entrevista giró en torno a un feliz acontecimiento familiar que vivía Rogé; estaba exultante. Y yo veía que el trabajo de redacción del proyecto, de recupe-

ración y reconocimiento de los esfuerzos que hacíamos varios, y de planificación a futuro de algo que pudiera tender redes entre investigadores de distintas instituciones públicas de formación de traductores, se iba disolviendo en el aire frente al bendito acontecimiento que vivía la funcionaria.

En esta anécdota puntual se advierte algo más general y, por tanto, más preocupante: la prevalencia de lo individual y hasta de lo personal frente a lo colectivo, a lo institucional y a lo solidario. Ahora, esos mismos que sistemáticamente dijeron que no a toda iniciativa de autonomía para crear centros de investigación y establecer acuerdos con instituciones nacionales y extranjeras vienen a proponer la Unicaba, supuesto remedio a un mal que ellos contribuyeron a generar. Porque si la investigación no ha florecido suficientemente en el Lenguas no fue porque faltaran recursos humanos ni ideas, sino porque siempre ha habido una restricción a la autonomía (presupuestaria y decisional), que viene de arriba y bloquea toda iniciativa orgánica, destinada a ganar cierta autonomía frente a la sucesión de autoridades y de políticas educativas.

El proyecto de ley para la creación de la Unicaba es de una vacuidad preocupante; la carta del vicejefe de gobierno, Diego Santilli, que lo acompaña da pena. Sobre todas las cosas, es un proyecto inconsulto, marcado por los mandatos del nuevo orden neoliberal. Lo que supuestamente quiere solucionar es un problema que el Gobierno de la Ciudad ha generado sin pausa durante todos estos años. ¿No era más lógico no crear el incendio que presentarse ahora como los improbables salvadores?

Patricia Willson es doctora en letras por la UBA y traductora por el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Es autora de *La constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX* (Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2017, 2ª ed.); es coeditora con Andrea Pagni y Gertrudis Payàs de *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (México, UNAM, 2011), y con Valérie Bada, Céline Letawe y Christine Pagnouille de *Impliciter/ Expliciter. L'intervention du traducteur* (Liège, Presses universitaires de Liège, 2018). Ha traducido, entre otros autores, a Roland Barthes, Paul Ricœur, Gustave Flaubert, Jean-Paul Sartre, Richard Rorty, Mary Shelley, Mark Twain, H.P. Lovecraft, Jack London. Fue docente del IES en Lenguas Vivas y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y profesora-investigadora en El Colegio de México. Actualmente enseña en la Universidad de Liège, Bélgica. Es miembro fundador de la Asociación Latinoamericana de Estudios de Traducción e Interpretación (ALAEI) y de la Asociación Internacional de Estudios de Traducción e Interculturales (IATIS).

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la *Revista Lenguas Vivas* y en el *Suplemento "El Lenguas": Proyectos Institucionales* son exclusiva responsabilidad de sus autores.

Suplementos editados desde 2015

Número 4, 2017 | *Vivir entre lenguas. La lengua española en diálogo con otras lenguas*

Número 3, 2016 | *Descripción de la interrogación directa en francés, su uso por hispanohablantes: hacia un estudio contrastivo y traductológico de sus aspectos sintácticos, semántico-pragmáticos y discursivos*

Número 2, 2015 | *Miradas sobre algunas traducciones argentinas de producciones culturales alemanas*

Número 1, 2015 | *Celebrating Shakespeare*