

ISSN 1852-2572

**ENTRE EL IMPACTO POLÍTICO Y LA HISTORIA DE LAS
UNIVERSIDADES: UNA INTERPRETACIÓN DEL MOVIMIENTO
REFORMISTA DE 1918**

Dr. Pablo BUCHBINDER

Doctor en Historia – Universidad de Buenos Aires
Profesor Adjunto - UBA/UNGS
Investigador - CONICET

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 34

**ENTRE EL IMPACTO POLÍTICO Y LA HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES:
UNA INTERPRETACIÓN DEL MOVIMIENTO REFORMISTA DE 1918**

Dr. Pablo BUCHBINDER

Doctor en Historia – Universidad de Buenos Aires

Profesor Adjunto - UBA/UNGS

Investigador - CONICET

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 34



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 25 de abril de 2009 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la
UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 34

Septiembre de 2009

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Mg. Romina Sabbagh

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
rsabbagh@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Septiembre de 2009



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés

Agradezco a Catalina por la invitación a participar en esta reunión. Cuando fui invitado y me contó cuál era el objeto de este seminario, lo primero que aclaré es que no vengo del campo de la Educación.

Soy historiador. Si bien me dedico a las instituciones universitarias, soy historiador al fin. En alguna medida insistí en que no venía del campo de la Educación porque me daba la impresión que en un seminario dedicado a analizar los problemas vinculados con lo que Catalina llama la “trastienda de la investigación”, es decir aquello que tiene que ver con la forma en que se define un problema, preguntas, opciones teóricas y metodológicas; no creía que un historiador como yo pudiese aportar demasiado. Porque, en realidad, el tipo de trabajo que hacemos los historiadores (diría, con mayor claridad, el tipo de historia en el que me gusta reconocerse) creo que no brinda probablemente el marco más adecuado para tratar este tipo de cuestiones.

Me parece que algo de esto se puede ilustrar si uno pone atención a los relatos que construimos los historiadores. Son relatos mucho menos surcados, mucho menos “fracturados” que los de otros científicos sociales, justamente por la explicitación de las opciones teóricas, de los marcos metodológicos, de los referentes teóricos. Son relatos probablemente mucho más lineales. Estas cuestiones vinculadas con la formulación de todos estos problemas y opciones teóricas, marcos metodológicos, son llevadas a cabo con mucha mayor intensidad por sociólogos, politólogos e incluso por quienes provienen del campo de la educación.

De todas maneras, decidí aceptar el desafío y traté de poner en claro una serie de cuestiones en las que he pensado bastante en los últimos tiempos

pero que nunca había organizado ni sistematizado. Traté de hacerlo teniendo en cuenta también y admitiendo que se trata de un trabajo un poco problemático y peligroso cuando uno lo hace retrospectivamente. Porque creo que hay que pensar con cuidado la cuestión de la reconstrucción de los procesos que han signado una investigación, ya que me parece que uno tiende a menudo a mostrar decisiones que son resultado de la casualidad o del azar, como fruto también de determinaciones meditadas y pensadas cuidadosamente. Creo que en investigación hay mucho de esto. En la investigación inciden, además de la reflexión sobre la literatura científica existente, sobre las mismas opciones teóricas y metodológicas, también muchas cuestiones que tienen que ver con el azar y con la casualidad. Voy a tratar, de todas formas, de hacer esta reconstrucción de la forma más rigurosa posible.

En ese sentido también quiero aclarar que me voy a centrar en una serie de trabajos que elaboré sobre la reforma universitaria y su impacto en el mundo académico de la Argentina de principios del siglo XX. Se trata en realidad de un conjunto de trabajos que desarrollé desde el año 2000 y que cristalizaron en varios textos. En principio, en dos artículos que publiqué en los años 2000 y 2001, sobre la reforma universitaria, en un libro sobre la historia de las universidades argentinas que publiqué en el año 2005 (un libro de síntesis) y sobre todo en un trabajo, un volumen, que se llama *Revolución en los claustros*, que Editorial Sudamericana publicó durante el año pasado (2008).

Estos cuatro trabajos sobre la reforma universitaria incluyeron distintos ámbitos institucionales, períodos levemente distintos, grados de extensión y de profundidad diferentes. Los primeros trabajos están centrados en Buenos Aires. El último dedica una parte relevante al problema universitario en Córdoba. Pero hay cosas que centralmente no se modificaron, como por ejemplo la posición que adopté frente a los presupuestos de la literatura científica existente sobre el tema. Tampoco modifiqué esencialmente las preguntas ni el tipo de fuentes, ni la naturaleza ni las características de los documentos que usé. No son los mismos, pero el tipo y la naturaleza de las fuentes son similares.

Comencé a elaborar estos trabajos en el año 2000 y también quiero aclarar que no han sido mis primeros trabajos de investigación. Cuando elaboré

estos textos, llevaba ya más de diez años como investigador. Había sido becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) durante varios años, del Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) y luego de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En realidad la elaboración de estos trabajos es parte de una secuencia mayor.

Lo que estuve pensando cuando trataba de reflexionar sobre las cuestiones vinculadas con la “trastienda de la investigación” es que no podría explicar dichos trabajos claramente sin hacer referencia a una suerte de autobiografía académica. Les voy a pedir que me dejen insertar la aparición de estos problemas, preguntas y enfoques -si los queremos llamar así-, en una suerte de autobiografía, que no es una “autobiografía intelectual”, no está vinculada específicamente con lecturas o con autores sino con una serie de experiencias un poco más amplias que vienen de mi primera etapa de formación.

Estudié Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) entre los años 1984 y 1989. Estudié una carrera -y en una facultad- distinta a la actual. Era una facultad que estaba caracterizada por un clima que -cuando lo recuerdo hoy, 20 años después-, era realmente apasionante. Sobre todo en términos de descubrimientos historiográficos, de debates, de polémicas, de exploración de nuevos temas y de nuevos problemas. Creo que, en cierta medida, se trata de una experiencia compartida con toda una generación.

En esa carrera no había cursos específicos de teoría. Había una materia que se llama “Teoría e Historia de la Historiografía”, en la que di clases durante muchos años, pero es una materia de Historia de la Historiografía en la que no se ve prácticamente nada de teoría. Tampoco había materias de metodología de la investigación específicas. Se suponía que uno podía cursar unos seminarios específicos de Metodología de la Investigación junto a otros seminarios temáticos, pero cuando uno hacía los cursos podía advertir que no había ninguna diferencia entre un seminario temático y un seminario específico de Metodología de la Investigación. Los dos estaban centrados en el desarrollo en profundidad de algún tema en particular. No era posible, entonces, percibir las diferencias entre uno y otro.

Uno en esta carrera no aprendía a leer, ni a manejar fuentes ni documentos en forma sistemática. Si tuviera que decir (y esto lo digo también pensando en una proyección a largo plazo) qué práctica era la que tenía más vinculación con la investigación, señalaría que era la elaboración de un estado de la cuestión. Esto pasaba en algunas materias, en una en particular. Para aprobarla, había que elaborar el estado de la cuestión sobre algún tema específico.

Pensándolo después de un tiempo, creo que esa carrera pensaba y estimulaba un perfil de graduado y, en alguna medida, de historiador, que reunía algunas características centrales. En primer término se esperaba que quien terminase esa carrera adquiriese una gran cultura historiográfica. Que conociese tradiciones, escuelas diversas, siempre dentro de la tradición de la historia social. La adquisición de una sólida cultura historiográfica era una cuestión central. Importaba que uno adquiriese una gran capacidad para poder plantear problemas y preguntas, para analizar críticamente un texto, para elaborar también un estado de la cuestión, y sobre todo, que tuviese capacidades para argumentar, para proponer preguntas y problemas, para hacer síntesis, para exponerlas. Era una carrera que valoraba mucho más el trabajo verbal que el trabajo escrito.

Creo que esa carrera valoraba mucho menos la capacidad para crear conocimiento original, para hacer aportes sustantivos a uno, o a un conjunto de problemas. Creo que se buscaba formar un perfil de historiador que tuviese una gran cultura historiográfica, que pudiese plantear problemas y, sobre todo, que adquiriese la capacidad para intervenir en el debate público.

Estas ideas -y ésta es una sensación personal-, eran compartidas por un núcleo mayoritario de profesores de la carrera de historia. Muchos disentían en una gran cantidad de cuestiones y problemas políticos e ideológicos, pero compartían en líneas generales ese perfil.

Por supuesto, en esta carrera había también investigadores en el sentido más pleno del término. Pero creo que no eran los que marcaban el tono de la carrera ni los más valorados por los estudiantes.

Cuando me gradué en el año 1989, obtuve una beca del CONICET. Decidí dedicarme a trabajar entonces sobre el proceso de profesionalización de la historia. La pregunta central de la investigación era cómo los historiadores, a

finales del siglo XIX y principios del siglo XX en la Argentina, se habían convertido en miembros de una comunidad científica y de una comunidad profesional. Cómo la Historia se había transformado en una disciplina científica y cómo los historiadores se habían transformado en profesionales.

Lo hice en gran medida por el interés que me despertaba la comunidad de los historiadores. Las preguntas que yo tenía sobre el presente, sobre el funcionamiento de esa comunidad científica, fueron proyectadas de alguna manera en mi trabajo de investigación. ¿Cómo alguien se podía convertir en historiador? ¿Cuáles eran los mecanismos a partir de los cuales esta comunidad consagraba? ¿Cuáles eran las formas a partir de las que esa misma comunidad excluía? ¿Cómo había sido la relación de los historiadores con la política?

Empecé a trabajar sobre esos temas en el Instituto Ravignani, el principal Instituto de Historia de la Facultad. Elaboré entonces mi estado de la cuestión y examiné la literatura existente sobre el tema. En aquellos años era muy poco lo que se había trabajado sobre la cuestión. Había un libro reciente sobre el revisionismo histórico que contenía algunas pistas para analizar los procesos que me interesaban. Pero lo que me parece más importante destacar acá es que el trabajo al que me tuve que habituar entonces era muy distinto al que había conocido en las épocas de estudiante en la facultad.

Mi entonces director de tesis, que es un investigador en el pleno sentido del término, me aconsejó que revisara una serie de fuentes, de revistas culturales de la época, y después una serie de fuentes institucionales. La profesionalización tiene, a principios del siglo XX en la Argentina, un escenario académico que es el universitario y también se produce en otras instituciones como la Junta de Historia y Numismática, vinculadas al Estado. Esas instituciones emiten y producen documentación. Examiné durante varios años esa documentación con cierta atención. El clima del Instituto Ravignani era muchísimo más aburrido. Ahí no se discutían las cosas que uno podía discutir y debatir en los claustros de la facultad. Diría, probablemente, que durante los primeros años, desde mi perspectiva, ese clima era mucho más profesional pero mucho menos estimulante en términos de debate y discusión.

El Ravignani era ya un instituto que, por otro lado, albergaba gente que estaba comprometida realmente con la investigación. Pensándolo

retrospectivamente eran dos mundos sustancialmente distintos, aunque ahí investigaban muchos de los docentes de la facultad.

Descubrí algo que puede parece elemental: la posibilidad de crear conocimientos originales a partir del análisis sistemático de la fuente, de la documentación. Tras varios años de trabajo, creí poder formular una serie de contribuciones originales sobre los distintos problemas de la historiografía Argentina de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, a partir de la lectura de un conjunto de fuentes y de documentos que nadie había explorado sistemáticamente hasta entonces.

Algunos de estos descubrimientos contradecían muchas de las afirmaciones y de los postulados dominantes sobre la cuestión. A partir de entonces, en esos años, traté de construir un perfil de historiador que se basase esencialmente en la capacidad de construir nuevos conocimientos o conocimientos originales sobre un trabajo centrado en el análisis de las fuentes, en el análisis de los documentos originales, ya fuesen editados o inéditos.

Después trabajé entre finales del año 1993 y el año 1995 en un instituto para estudios iberoamericanos en Alemania y ahí el clima desde el punto de vista de los debates y de las discusiones era aburridísimo, cuando lo comparaba con el que había conocido en la facultad. Era una formación que privilegiaba casi exclusivamente los aspectos técnicos y metodológicos, que tenían que ver justamente con el análisis de documentos y fuentes. Se debatía muy poco sobre los problemas ya que en general había muy poco diálogo.

Los estudiantes trabajaban sobre temas muy distintos. Era muy difícil que pudiesen encontrar, incluso entre ellos, ámbitos o ejes de discusión comunes. Ahora bien, Berlín tiene una biblioteca que es excepcional y que contiene fuentes originales de la Argentina de finales del siglo XIX y principios del XX. Es una biblioteca armada sobre la base de una donación realizada por un intelectual argentino. En realidad, estando en Alemania seguí haciendo cosas que podría haber hecho perfectamente en la Argentina, pero en un ámbito institucional distinto, insistiendo sobre todo en cuestiones vinculadas con los temas universitarios.

Mi tema de investigación tenía que ver con el impacto de los modelos institucionales de organización académica alemanes en la Argentina a

principios del siglo XX. Fortalecí nuevamente esa tendencia a construir trabajos basados esencialmente en el análisis de fuentes y documentos originales.

En 1995 volví a la Argentina con una beca para escribir una historia de mi facultad (Filosofía y Letras, UBA). Gané una beca instituida con motivo del centenario de la institución. La gané, creo, entre otras cosas, por mis trabajos anteriores. Conocía muy bien los procesos que llevaron a la fundación de Filosofía y Letras, por lo que ya mencioné, que la Historia se había profesionalizado en el ámbito universitario. Conocía con cierto detalle esos procesos, conocía relativamente bien la documentación, las fuentes, podía plantear antecedentes relativamente interesantes. Eso me permitió ganar una beca que me permitió, a su vez, volver a la Argentina y gracias a ello escribí un trabajo que fue después la base de mi tesis doctoral, que es en realidad una historia de la institución. Es una historia de la facultad (de Filosofía y Letras) desde su fundación hasta el año 1965, hasta la renuncia como decano del historiador José Luis Romero.

¿Cuáles eran los desafíos que estaban planteados, que me planteaba entonces? Primero, cómo articular la historia de una institución universitaria con la historia de las ideas, en términos generales, con el movimiento de las ideas en la Argentina a lo largo del siglo XX. También, cómo articular esa historia con la vida política más general. La idea era no hacer, en principio, una historia auto-centrada. La historia de las instituciones universitarias se articula, por supuesto, con el movimiento de las ideas, con la política en términos generales. Pero también quise desentrañar las líneas centrales de la lógica del funcionamiento de la institución.

Examiné los trabajos que estaban disponibles entonces sobre la historia universitaria y la verdad es que encontré muy pocos textos con los que pudiese generar un clima de debate. Hay una historia de la Universidad de Buenos Aires escrita por Tulio Halperín¹. Es un trabajo de principios de la década del 60, que abarca toda la vida de la institución desde año 1821 hasta 1962, que en realidad es una historia política bastante tradicional y lineal. Después, encontré también en el ámbito de la historia intelectual algunos trabajos dedicados a analizar algunas etapas en particular. Sobre la etapa de principios de siglo,

¹ Halperín, Tulio (1962), *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Universitaria.

Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo habían elaborado un trabajo ya clásico sobre la conformación de un campo intelectual en el Buenos Aires de principios del siglo XX². Después, estaban los trabajos de Oscar Terán y Silvia Sigal, fundamentales, sobre los años 60³. Ellos planteaban la relación entre la historia intelectual y la historia universitaria. Pero me di cuenta también que todos estos trabajos de historia intelectual no me permitían hacer una historia de la institución universitaria. Porque, efectivamente, en algunos períodos la historia intelectual, la historia de las ideas y la historia universitaria corren por carriles articulados, pero en otros períodos corren por carriles distintos, separados.

Analiqué también la bibliografía existente sobre el problema de la reforma y sobre el problema del peronismo en la universidad. Encontré muy poco, pues estos trabajos decían muy poco sobre la vida universitaria, sobre la vida académica y mucho más en todo caso, sobre la política. Muchos de estos trabajos conservaban todavía un tono de denuncia. Los autores de dichos textos estaban involucrados en un compromiso militante muy explícito. En definitiva, encontré muchas dificultades para dialogar con esta producción y terminé construyendo una historia institucional sobre la base de mis conocimientos y de mi experiencia con el trabajo de fuentes y de documentación original.

Finalmente privilegié el seguimiento de lo que podía llamar una “hoja de ruta”, que tenía que ver con aquellos elementos relacionados con las fuentes institucionales que finalmente, es lo que manejaba mejor.

Esta institución -la facultad- emite documentación permanentemente. Esa documentación cristaliza, primero, en una serie de resoluciones; algunas de ellas son el resultado de debates de los consejos directivos que quedan plasmados en una serie de actas. Muchos de los problemas de los consejos directivos pasan después a un consejo superior y los debates de esos organismos son finalmente publicados.

Después, pasé a trabajar con la documentación del archivo de la facultad. Analiqué la repercusión de muchos de estos conflictos o problemas en

² Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz (1983), “La Argentina del centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos” en Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, *Ensayos Argentinos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

³ Terán, Oscar (1991), *Nuestros años sesentas*, Buenos Aires, Puntosur; Sigal, Silvia (1991), *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, Puntosur.

los diarios, en las revistas culturales de la época, en algunas memorias o testimonios publicados de protagonistas de aquella época. Acto seguido, hice algunas entrevistas a personas que habían tenido participación en la vida de la facultad.

Sobre la base de ese trabajo publiqué una historia de la facultad que editó Eudeba en el año 1997. Antes, sobre la base de esa misma investigación, elaboré mi tesis doctoral.

Las evaluaciones que tuve de ese trabajo fueron bastantes negativas. Recibí varias críticas que tampoco voy a desarrollar aquí. Algunas fueron formuladas cuando defendí la tesis doctoral y también cuando el libro fue publicado.

¿Qué es lo que pasaba con el texto? Primero, aparecía como excesivamente descriptivo, excesivamente autocentrado, un texto poco problemático, muy fijado en lo institucional y muy alejado de la historia intelectual. Hubo algo que me quedó grabado a partir de una conversación que tuve con uno de los jurados de la tesis, en una conversación aparte, fuera del marco del jurado. Esta persona me comentó personalmente que al texto le faltaban interlocutores, que le faltaba estar inserto en una serie de debates o discusiones sobre la historia universitaria del período y sobre la historia cultural.

Entonces, cuando decidí continuar y seguir con estos problemas lo hice tratando de recuperar esas críticas y esos comentarios, tratando de enfrentar los desafíos que se me habían planteado a partir de la presentación del trabajo, es decir, los desafíos y los problemas que había recibido de los críticos, los evaluadores del texto, los investigadores y los colegas con los que discutía habitualmente.

En mis trabajos sobre la reforma procuré, entonces, pensar de una manera distinta la historia universitaria, partiendo ahora de un problema más que de una trayectoria institucional y tratando de articular mi trabajo más firmemente en una tradición científica de investigaciones sobre ese mismo problema. Si había que hacer algún aporte original a este tipo de cuestiones, el problema fundamental era la elaboración del estado de la cuestión y después, la articulación de ese estado de la cuestión con mi experiencia y los conocimientos de las fuentes y de los documentos sobre las instituciones universitarias.

Y así traté de seguir una serie de pasos más sistemáticamente. Elegí la reforma no solamente por la relevancia que tiene en una historia universitaria, en cualquier historia de la universidad argentina, sino también la elegí por la sorpresa, por la distancia que había entre lo que yo había leído sobre la reforma universitaria y lo que me mostraban las fuentes y los documentos y, en general, los testimonios que había analizado.

El primer desafío era plantarme frente a la historiografía de la reforma y elaborar el estado de la cuestión. En esencia esto es lo que diferencia nuestros trabajos de los que podría elaborar un cronista, o un periodista sobre el tema. Lo que nos diferencia es cómo los articulamos, cómo los podemos vincular con una tradición científica de debates, discusiones y de trabajos sobre esa misma temática.

La originalidad de un trabajo no se mide en forma abstracta ni por el sentido común; la originalidad de un trabajo se mide en relación con las discusiones y los debates existentes y con las tradiciones científicas existentes sobre ese mismo tema.

¿Qué era lo que había encontrado en la literatura sobre la reforma? Muchos trabajos de naturaleza testimonial, muy difundidos, trabajos que en muchos casos hacían una apología de la reforma universitaria. Esos eran los trabajos más conocidos. Muchos menos eran los textos que habían presentado una imagen crítica del movimiento de 1918. En realidad no son tan pocos pero prácticamente aparecían muy poco citados, eran muy pocos difundidos.

Un ejemplo de estos textos testimoniales son los editados por Gabriel Del Mazo⁴, que fue un protagonista activo de la reforma. Son textos que recuperaban el papel jugado por los reformistas en la vida política nacional. Del Mazo escribió, además, varios trabajos entre los años 1930 y 1940 en los que recuperaba el papel jugado por los reformistas en la vida universitaria y, sobre todo, política del siglo XX.⁵ Del Mazo fue un actor central de la reforma como líder estudiantil.

⁴ Federación Universitaria de Buenos Aires (1926), *La reforma universitaria*. (Con una noticia explicativa de los propósitos y forma de esta publicación por Gabriel del Mazo), Buenos Aires, Imp. Ferrari.

⁵ Del Mazo, Gabriel (1946), *Estudiantes y gobierno universitario*, Buenos Aires, Librería y Editorial El Ateneo y Del Mazo, Gabriel (1954), *Reforma Universitario y Cultura Nacional*, Buenos Aires, Editorial Raigal.

Entonces, había dos líderes estudiantiles en esos años que eran Gabriel Del Mazo y Osvaldo Loudet. Curiosamente, en las primeras etapas de debates y discusiones, Loudet -que fue una figura central después también en la historia universitaria y en la facultad de Medicina-, ganó la discusión. Después concibió una versión crítica de la reforma y Gabriel Del Mazo, que perdió la elección, si se puede decir así, escribió una serie de trabajos que fueron más difundidos y que tuvieron una repercusión mucho más amplia.

Después de estos trabajos de índole testimonial, entre los que incluiría los de Gabriel Del Mazo en un lugar privilegiado, encontré una serie de materiales publicados en los años 1960 y 1970. Algunos, hechos desde la sociología Graciarena había escrito un artículo sobre este tema; Juan Carlos Agulla había publicado un libro sobre el problema de la reforma en Córdoba; un historiador norteamericano, David Rock, también había trabajado el tema de la reforma en un libro sobre el radicalismo⁶. Eran trabajos que insistían sobre todo en el avance de las clases medias en la universidad, que resaltaban el rol de los movimientos estudiantiles en el control de las casas de altos estudios a partir de entonces. Encontré además tres trabajos que siguen siendo, desde mi perspectiva, los más importantes como fuentes de referencias sobre la reforma desde el ámbito académico. Un trabajo de Richard J. Walter, no traducido al español todavía, hasta donde tengo conocimiento.⁷ El segundo, *Los Reformistas*⁸, de Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti, y en tercer lugar, el que para mí es el libro más importante todavía hoy sobre la reforma, el de Juan Carlos Portantiero, *Estudiantes y política en América Latina*⁹.

El grueso de la literatura académica disponible hoy sobre la reforma se publicó durante los años 60 y principios de la década de 1970. En la década de 1980 había mucho menos. Hay algunos trabajos que analizan ciertas ideas, el desarrollo de algunos principios y conceptos vinculados al movimiento de la reforma, como es el tema del americanismo, del juvenilismo.

⁶ Rock, David (1977), *El radicalismo argentino, 1890-1930*, Buenos Aires, Amorrortu; Graciarena, Jorge (1971), "Clases medias y el movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año 33, N 1, pp 61-100; y Agulla, Juan Carlos (1968), *Eclipse de una aristocracia*, Buenos Aires, Libera.

⁷ Walter, Richard (1968), *Student Politics in Argentina. The University Reforms and its Effects*, New York, Basic Books. Inc.

⁸ Ciria, Alberto y Horacio Sanguinetti (1968), *Los reformistas*. Buenos Aires, Jorge Álvarez.

⁹ Portantiero, Juan Carlos (1978), *Estudiantes y política en América Latina*. México, Siglo Veintiuno.

Pero los trabajos más importantes eran estos tres que señalé. ¿Qué era lo que habían privilegiado estos textos? El lugar de los estudiantes en la política local. Habían llevado a cabo una historia política del movimiento estudiantil, una historia política centrada en sus líderes, en sus organizaciones. Ciria y Sanguinetti analizaron el lugar de los reformistas como grupo político a lo largo de todo el siglo XX. Su libro se llama *La reforma universitaria* en una de sus ediciones, pero es mucho más que un libro sobre la reforma y mucho menos, en alguna medida también.

El más interesante, desde mi perspectiva, como ya señalé es el de Portantiero, publicado en México en el año 1977. En ese libro uno encontraba una descripción de los sucesos y acontecimientos de Córdoba en 1918. Esa parte es bastante tradicional, muy lineal. Pero lo más interesante tenía que ver con la proyección del movimiento reformista en América Latina. A esto está dedicada la mayor parte del trabajo: cómo el movimiento estudiantil había cristalizado en una serie de movimientos políticos fuera de la Argentina, básicamente en dos. En la Alianza Popular Revolucionaria Americana en Perú, el movimiento liderado por Haya de la Torre y después en el Movimiento Estudiantil Cubano que dio lugar a la fundación del Partido Comunista de Cuba a principios de la década de 1920.

Narraban todos estos textos un proceso conflictivo en el que las dimensiones políticas eran centrales. Eran muy distintos a los que yo había visto en la historia de la facultad. Cuando escribí la historia de Filosofía y Letras desde una perspectiva institucional, había un proceso armónico de sustitución de sectores dirigentes acordados, controlados. Partí entonces del examen del diálogo con esta producción bibliográfica sobre la reforma.

¿Qué pude observar? ¿Qué pude notar? Primero, por supuesto que estos autores -Ciria y Sanguinetti, Walter, Portantiero- no habían mirado los procesos internos de las universidades. No habían analizado lo que había pasado internamente en las universidades. Eso debía ser mirado en el nivel de las facultades porque nuestras universidades, en realidad, a principio de siglo eran más bien federaciones de facultades. No había vida universitaria fuera de la que tenía que ver específicamente con la facultad.

Después me planteé la pregunta “por qué no habían mirado esto”. Creo que estaban motivados en gran medida por el papel jugado por los

movimientos estudiantiles de la década de 1960. Efectivamente, éstos cumplían un papel central o tenían al menos una visibilidad muy evidente de la política de los años 1960. En cierta medida, creo, estos autores buscaban en realidad las raíces de esos movimientos en los movimientos estudiantiles de 1918.

Esa era una cuestión. La otra, que también me llamaba la atención y que examino en estos trabajos, es que dichos trabajos habían usado, en líneas generales, las mismas fuentes, los mismos documentos. Se trataba de los documentos compilados por Gabriel Del Mazo en la década de 1920.

Las fuentes que había compilado Gabriel Del Mazo en una serie de volúmenes que editó la Universidad de La Plata estaban vinculadas exclusivamente con el movimiento estudiantil y sobre todo, con sus proyecciones políticas más allá de los claustros.

Entonces aquello a partir de lo cual yo podía elaborar una discusión y podía debatir, tenía que ver con este cambio de foco, es decir, con poner el foco en la universidad. Alguien me podría decir que esto en realidad no es nada original ya que cualquier trabajo de la historia universitaria o cualquier trabajo sobre la reforma, tendría que poner el foco en lo que sucede internamente en las casas de estudios. Pero como les dije anteriormente, la originalidad de estos planteos no tiene que ser vista en función del sentido común sino en función de la literatura científica existente sobre el tema. Por eso tomé la determinación de poner la atención en la universidad y de tratar, a partir de ese momento, de construir una visión, una lectura del proceso universitario, alternativa. Hice un examen de la literatura existente y después sobre eso, algunas preguntas.

Revisé la literatura sobre la reforma a partir de algunos presupuestos. Uno central era que la participación estudiantil había implicado un cambio sustancial en la vida universitaria. ¿Podía discutir y aportar algo nuevo sobre esa participación estudiantil en relación con lo que ya estaba escrito? Era difícil si uno se basaba en las fuentes y en los documentos de Del Mazo, pero era viable si miraba los documentos y las fuentes específicamente universitarias.

Otra pregunta: ¿qué cambios había introducido la reforma en la vida universitaria específicamente? Esta era en gran medida una pregunta nueva justamente porque la literatura existente decía muy poco sobre la universidad,

a saber, ¿qué aspectos de la vida universitaria se habían alternado sustancialmente desde la reforma o qué rasgos cruzaban el proceso de la reforma prácticamente sin modificarse? ¿En qué podía advertir una continuidad entre la universidad anterior y la universidad posterior a la reforma? Por otro lado, ¿qué actores de estos procesos estaban ausentes en las visiones y en las lecturas tradicionales de la reforma? ¿Podía fijar la mirada en otros escenarios, en otras instituciones universitarias? La literatura sobre la reforma estaba en gran medida centrada en Córdoba. Si yo cambiaba el eje, si miraba La Plata, si miraba Buenos Aires, ¿podía ver cosas distintas? Por último, en función del análisis de esta documentación y de estas preguntas y problemas, ¿podía establecer otros ámbitos de polémica? Pensaba ahora en aquellas lecturas que los movimientos estudiantiles defienden sobre la reforma universitaria y que también tienen -sobre todo entre los estudiantes- un gran impacto. Entonces, a partir de esto, volví nuevamente a las fuentes y traté, en ese contexto, de construir una lectura distinta.

¿Qué respuestas podía eventualmente construir? Si uno se concentraba en los estudiantes, era posible advertir que cuando actuaban en el espacio de la universidad, sus demandas estaban limitadas a cuestiones estrictamente universitarias, a aspectos específicamente académicos. Son los mismos problemas que hoy motivan a los estudiantes universitarios o al menos bastante parecidos: cuestiones de correlatividades, cuestiones vinculadas con el régimen de exámenes, críticas a algunos profesores. Usaron su nuevo poder en la universidad para actuar sobre estas cuestiones, pero desvincularon estrictamente aquello que tenía que ver con la universidad de lo que tenía que ver con la política general y ahí hay una diferencia sustancial con el clima de 1960 y de 1970, años en los que Portantiero escribió su libro. En ese entonces, el problema de la política y el problema de la universidad estaban estrechamente relacionados, sobre todo desde la perspectiva del movimiento estudiantil. Eso no pasaba en 1918 y en 1919. Ahí el problema académico, en lo que tenía que ver con la participación estudiantil, tenía un lugar central y no se involucraba a la universidad en proyectos políticos más generales, lo que a la vez marcaba una diferencia sustancial con la actitud del movimiento estudiantil en Perú o en Cuba, también a finales de la década de 1910 y principios de la de 1920.

¿Qué cambios había introducido la reforma en la vida universitaria? Había dado un lugar mayor a la práctica de las ciencias, pero además había generado algunas transformaciones sustanciales. La reforma creó una carrera académica en el ámbito de las universidades y generó una serie de mecanismos de integración para graduados y para profesionales, que era una de las demandas centrales del movimiento estudiantil, a saber, generarles un espacio para poder iniciar una carrera académica y para poder ocupar lugares en el profesorado.

Sobre esto los estudios de la reforma no habían dado cuenta y esto es fundamental porque el movimiento de 1918 creó una elite que controló y gobernó la universidad prácticamente hasta 1945. Pero si uno veía las orientaciones generales de la universidad, habían cambiado muy poco aunque los reformistas habían cuestionado la misma naturaleza de la vida universitaria.

Las universidades argentinas eran esencialmente profesionalistas. Estaban orientadas hacia la formación de profesionales liberales. Este fue un elemento de crítica de los reformistas. Ellos criticaron el profesionalismo, pero cuando uno veía el funcionamiento de la universidad y las presiones de los estudiantes, lo que podía advertir es que ese perfil profesionalista (que venía desde finales del siglo XIX y principios del XX) se conservó a lo largo de toda la primera mitad del siglo XX. El tema del profesionalismo, por otra parte, fue central en las críticas que antiguos reformistas, como Osvaldo Loudet o incluso Enrique Gaviola, efectuaron sobre el funcionamiento de la universidad décadas más tarde.¹⁰

Había actores que no habían sido tenidos en cuenta por la literatura sobre la reforma. Había uno que era fundamental: las corporaciones profesionales. El peso que tienen las corporaciones de médicos y de abogados en el funcionamiento de la universidad es central a partir de la reforma. Estas eran cuestiones que la literatura tampoco había tomado en cuenta. Hablaban en general del avance de las clases medias, de su ingreso en la universidad pero en realidad si uno afinaba un poco más el lápiz, veía la presencia activa de los representantes de esas corporaciones en el control de las instituciones.

¹⁰ Gaviola, Enrique (1931), *Reforma de la Universidad Argentina y Breviario del Reformista*, Buenos Aires, Talleres Gráficos L.J. Rosso.

¿Qué pasaba si uno ponía la atención en escenarios distintos, si dejaba Córdoba y concentraba la atención en Buenos Aires? El proceso de Córdoba era extremadamente conflictivo, y esto tenía que ver con la propia coyuntura cordobesa. Si uno se fijaba en Buenos Aires, el escenario era distinto. Era un escenario armónico, acordado, negociado, consensuado, en el que los que estaban antes en la universidad se quedan por varios años. Cuando se van lo hacen en el marco de un proceso de retiro por cuestiones vinculadas con la edad.

Si uno miraba los datos del número de estudiantes, es posible advertir que, en 1918 había 8 mil estudiantes universitarios. En La Plata había 1.200; en Córdoba, 800 y los restantes 6 mil estudiaban en la Universidad de Buenos Aires. Entonces indudablemente poner el foco sobre la actitud del movimiento estudiantil y el proceso reformista en Buenos Aires permitía descubrir algunas cuestiones relevantes que en la literatura habían quedado en un segundo plano.

¿Qué es lo que pasaba si uno iba contra las ideas admitidas pero ya no por la comunidad científica, sino contra aquellas ideas defendidas por los movimientos estudiantiles o lo que los movimientos estudiantiles recuperan como herencia de la reforma? Los estudiantes reformistas no llegaron a aprobar en sus programas -y esto uno lo puede ver en los debates del I Congreso de la Federación Universitaria Argentina, en julio de 1918 en Córdoba- la gratuidad de la enseñanza universitaria y tampoco aprobaron ni levantaron como una bandera central el ingreso directo, que nosotros conocemos habitualmente como el ingreso irrestricto. La universidad de la reforma tampoco es una universidad de masas ni abrió indiscriminadamente el ingreso. En realidad la masificación, el ingreso irrestricto y la gratuidad, son cuestiones que impuso el peronismo, aunque al respecto también hubo avances y retrocesos en esa misma época. Pero en definitiva no se trata de cuestiones que vengan de la reforma de 1918. A veces he dicho en broma a los militantes radicales -los de Franja Morada-, que ellos reivindicaban esencialmente una universidad construida por el peronismo, a partir de 1947.

Sobre esta base intenté contribuir con el diseño de una imagen de la reforma distinta de la derivada de los trabajos de finales de los años sesenta, setenta y ochenta. Traté de hacer un análisis y un debate vinculado con la

interacción y la lectura de otras fuentes de los documentos. Yo creo que leída desde los claustros, la reforma es distinta. Por supuesto que esto no quiere decir que las otras perspectivas sean incorrectas. Probablemente, en gran medida sean resultado de preguntas y de inquietudes propias de otra etapa histórica. Refiriéndose a la reforma protestante, Lucien Febvre, gran historiador francés de la primera mitad del siglo pasado, señalaba que cada etapa o período histórico construye su propia reforma¹¹. El conocimiento histórico como todo conocimiento científico es un conocimiento en permanente construcción; sus juicios son provisorios y lo que nos permite en definitiva construir nuevas visiones y perspectivas sobre los problemas es la crítica a la literatura científica que tenemos disponible y la posibilidad de formular nuevas preguntas y de plantear nuevos problemas.

PREGUNTAS

PREGUNTA: Buenos días, tu presentación me encantó. Mi problema es que estuve discutiendo la semana pasada en una clase del Doctorado con una compañera que trabaja sobre temas de historia. Hay que entender cómo se construyen los estudios en perspectiva. Para alguien que no hace estudios en perspectiva se hace difícil en términos de la vinculación con las fuentes. Esto había surgido por una corrección que hicimos entre pares de una ponencia a un congreso. Yo había leído el trabajo de mi compañera y mi principal duda era cuál era su vínculo con las fuentes. Consideraba que esas fuentes eran secundarias, pero por las lecturas que ella estaba haciendo, parecía que se trataba de fuentes primarias. Luego me di cuenta, tras conversar con ella, que en realidad la relación que mi compañera tenía con las fuentes en un estudio de historia es diferente a la relación que tengo yo en otro tipo de estudio. Por eso mi pregunta es cómo entendés que las fuentes primarias y secundarias están vinculadas al tipo de fuentes en sí mismo, en lo que aporta la fuente en sí

¹¹ Febvre, Lucien (1993), *El Problema de la Incredulidad en el Siglo XVI*, Madrid, Akal.

misma o a la relación que estableces con las fuentes en la construcción de tu trabajo. Cuando te escuché hablar me di cuenta que usaste las siguientes palabras: “decidí”, “tomé la determinación”. Se me ocurre que al hacer ese tipo de estudios uno toma decisiones. Esto me trajo a la mente la frase de Sartre, que cuando uno elige el consejero, elige el consejo. ¿Cómo es ese proceso en los trabajos de historia? Parece ser que en historia la relación con las fuentes es mucho más compleja. La pregunta puntual sería: ¿cómo clasificas las fuentes secundarias?

RESPUESTA: Hay concepciones distintas del tema. En líneas muy generales, las fuentes secundarias tienen que ver esencialmente con la bibliografía, con la literatura existente sobre el tema, con la información que aporta esa literatura. Las fuentes primarias son los documentos. En algún momento se confunde una fuente primaria de una secundaria porque cuando se hace el estado de la cuestión también se hace una selección de los trabajos. Hay trabajos que son superados, que han quedado fuera de la discusión y pueden ser utilizados luego como fuentes que aportan algún tipo de información. En principio, establezco esa diferenciación. La literatura disponible sobre el tema, aquella literatura en función de la cual uno tiene que elaborar el estado de la cuestión, formular nuevos problemas, nuevas preguntas, detectar cuáles son las fortalezas y cuáles son las debilidades y después el análisis de las fuentes específicas, o primarias. Un ejemplo de estas últimas serían las que genera la institución: actas de consejos directivos, actas del Consejo Superior.

Hoy la idea de fuente histórica es, de todos modos, más diversa que lo que era a principio de siglo XX. Abarca espectros muy amplios: la fotografía, testimonios orales. Hay un proceso de construcción de la misma documentación. Creo que cada uno construye su propia experiencia en términos de los documentos. En mi trabajo hago análisis de las fuentes esperando descubrir cosas que tal vez tienen poco que ver con aquellas primeras cuestiones que me planteé a la hora de elaborar el problema y de formular las preguntas. Es decir, lo hago con la idea de que voy a encontrar sorpresas y esto tiene que ver con mi propia experiencia de trabajo. Eso es central porque muchas veces la crítica que se hacía en esos años era que uno no podía ir a las fuentes, no podía ir a los documentos si no planteaba primero bien las preguntas, los problemas. Uno tenía que conocer muy bien la literatura

científica y lo que uno se da cuenta es que el planteo de las preguntas y de los problemas es algo que se vuelve a hacer en interacción con las fuentes. Puedo tener un punto de partida, pero el verdadero, el auténtico, el problema científico, surge a partir del análisis de la documentación. Todo esto puede ser cuestionado y criticado, por supuesto. Me la enseñaron de una manera distinta pero aclaro que, a partir de mi experiencia como investigador, creo que (suena casi a una herejía) no hay pregunta ni problema desvinculado de una primera lectura de las fuentes y de los documentos.

R: ¿Que te pasó cuando fuiste a las fuentes de Del Mazo?

P: Este es un trabajo que de alguna manera es de ida y vuelta. Estoy hablando de un trabajo que no era mi primer trabajo de investigación. De forma auto-crítica, confieso también todas las debilidades que puede tener este tipo de enfoque. Hice una lectura hasta cierto punto superficial porque como tenía plazos muy acotados, para hacer la historia de la facultad tenía que avanzar en el análisis de diferentes fuentes y documentos. Cuando me tocaba ver cuánto de eso que leía en Del Mazo volvía a hallar en la historia institucional de la facultad, encontraba cosas que corrían por carriles muy distintos. Por otro lado, al revisar los trabajos de Ciria y Sanguinetti, el de Portantiero, el de Aldo Cúneo, es posible notar que los libros tienen una característica común.¹² La mitad del libro es el análisis, la otra mitad son las fuentes. Trabajaron, en general, sobre las mismas fuentes, muy probablemente extraídas de la compilación de Del Mazo. Por otro lado, cuando uno mira esas mismas fuentes advierte que los intereses de Del Mazo no tenían mucho que ver específicamente con los problemas que uno podía encontrar en la vida universitaria. Tenían que ver esencialmente con proyectos de naturaleza política y si uno quería hacer una historia de la enseñanza universitaria, de la institución universitaria, ese tipo de fuentes no servía. Para mí fue una sorpresa.

Creo que esto también tiene que ver en gran medida con lo que pasó con cada uno de ellos después. Loudet y Del Mazo se disputaron la presidencia de la Federación Universitaria Argentina en el año 1918. Esa primera elección la ganó Loudet.

¹² Ciria Alberto y Sanguinetti, Horacio, ob. cit. y Portantiero, Juan Carlos, ob. cit.; Cúneo, Dardo (sf), *La Reforma Universitaria*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Había dos posiciones distintas. Una era la que sostenía que la reforma tenía que articularse con el movimiento político más general, básicamente. La otra decía que en ese congreso todo lo que no tenía que ver con lo específicamente académico debía quedar afuera. La posición de Loudet fue la de la mayoría de los estudiantes. Pero en términos de lo que podríamos llamar el “imaginario público sobre la reforma”, la discusión fue ganada por Del Mazo. ¿Por qué? Porque siguió escribiendo, porque tuvo una proyección política distinta a la que tuvo Loudet. Cuando uno encuentra algo así, lo primero que hay que hacer es plantearse la pregunta de por qué encontramos ciertas posturas mucho más presentes que otras.

La sorpresa mayor fue notar que uno podía construir una lectura de la reforma distinta en forma sustancial a la que podía encontrar en esos textos, y dejar en todo caso la famosa compilación documental de Del Mazo a un lado.

P: Los textos de los 60 y de los 70, ¿no tenían en el medio la cuestión del peronismo en la universidad?

R: Eso es fundamental. La universidad argentina de 1918 a 1945 es autónoma. En líneas generales es autónoma. Cuando digo autónoma no me refiero al tema de las normativas sino a su funcionamiento en términos generales. La política corre por un lado y la vida universitaria corre por otro. Esas son dos esferas separadas.

A partir de 1945, desde el ascenso del peronismo al poder, no hay límite entre lo que tiene que ver con la vida política y la vida universitaria. La vida política invade permanentemente la universitaria. Esa es la característica central desde entonces y también en los años sesenta. Para alguien que vivía la universidad en los años sesenta creo que era muy difícil poder pensar en una vida universitaria desvinculada de las variables más generales de la política. Cuando ellos pensaban en la reforma, lo hacían en esa clave. Cuando hice una historia institucional que abarcaba el período entre 1896 y 1965, pude notar esos cambios. Son estructurales y centrales en mi lectura de la historia universitaria argentina. Pero son cuestiones que uno puede notar solamente cuando hace un trabajo de largo aliento. Cuando toma un período relativamente extenso. Creo que en gran medida el problema es que muchos de los investigadores de la reforma proyectaron el clima universitario de los años sesenta a 1918 y ahí creo que se da uno de los problemas centrales.

P: ¿A qué se refería uno de los evaluadores de tu tesis doctoral cuando consideró que la tesis era demasiado descriptiva? ¿Qué quiso decir?

R: Se refirió a la falta de problemas, a cuestiones que organizaran el texto. Cuando uno hace una historia institucional se deja llevar a veces por el devenir de la institución, por su evolución y pierde de vista los problemas más generales. Me pasa mucho con los becarios que dirijo en estas temáticas. Tienen en claro cuáles son los problemas, cómo es la relación entre los estudiantes, la universidad y la vida política, pero cuando uno después plasma esas ideas en los escritos, el lector no los ve. Yo tenía una discusión con ese tema; para mí estaban claros. Me señalaron que tenía que decirlo de una manera mucho más contundente.

De todas maneras el texto es bastante descriptivo. Esto tiene que ver con mi propia experiencia, con la fascinación por las fuentes, por los documentos. Insistía en eso porque me parece central en la definición del perfil del historiador.

Pero también hay que señalar que la historia no se construye sin debate con la literatura científica, sin problemas, sin preguntas. Esas son cuestiones esenciales y a veces uno no logra plasmarlas en los textos como las tiene en la cabeza. Es un problema central de cualquier persona que tiene que escribir en algún momento un trabajo, un texto. Por eso cuando trabajé sobre la reforma decidí tomar un punto de partida sustancialmente distinto, que eran las preguntas, los problemas, la crítica a la literatura.

P: Estoy haciendo una tesis y me encuentro en la parte fuerte, en el análisis de los documentos, sobre todo resoluciones. El trabajo es acerca del impacto de la política de evaluación y acreditación universitaria. La primera parte de la tesis se centra en un análisis documental de las resoluciones de acreditación y evaluación de grado y posgrado. En la segunda parte voy a hacer un trabajo *in situ*, con entrevistas y cuestionarios. Dijiste en algún momento que hiciste también algunas entrevistas. Quiero saber si cuando llegaste a las entrevistas te encontraste con alguna contradicción o con nuevas preguntas para volver a los documentos. Cómo fue esa experiencia.

R: Tendría que haber hecho más entrevistas. Hice unas 15. Primero trabajé con las fuentes y los documentos. Después llevé a cabo una selección de personas que habían tenido algún tipo de protagonismo en la vida de la

universidad en aquellos años. Fueron fundamentales porque hay muchas cosas que tienen que ver con los conflictos, con los dilemas, que no pasan por la documentación institucional y uno después no tiene manera de rastrearlo. Nosotros decimos que habitualmente los juicios históricos que emitimos tienen un alto grado de conjetura. Partimos de la idea que las cuestiones probablemente fueron así como nosotros las narramos. La verdad es que las entrevistas fueron fundamentales para poder limitar, disminuir ese margen de “conjeturabilidad”. Uno interpreta conflictos en función de cuestiones que ve en las fuentes y que ve en los documentos y después, el hecho de que encuentre a alguien que se las pueda explicar con mayor detalle, le permite acotar en alguna medida los márgenes de error.

En ese sentido soy muy tradicional y como historiador, mi punto de partida tenía que ver con el análisis de las fuentes y el análisis de los documentos. Me acuerdo que en algún momento tenía la interpretación de un conflicto específico, también de los años sesenta. Fui a hablar con una persona que era un protagonista importante de la vida de la facultad en esos años. Le hablé de un conflicto, de un problema y me dijo “apagá el grabador”. Me contó cuál era la raíz del conflicto que tenía que ver mucho más con cuestiones personales, en realidad, que con un conflicto político. Por lo menos esa era su lectura. Este es otro problema que aparece: cuánto creerle al informante y cuánto no. Me pareció un elemento rico poder contraponer las distintas decisiones que había sobre ese mismo tema. Eso se puede hacer para algunas etapas o algunos períodos y respecto de algunos problemas en particular. Muchas veces uno tiene que quedarse con los testimonios y los documentos que encuentra.

P: Usted habló de una crítica de los reformistas con respecto a la estructura de las carreras. Se refirió a que primaban las profesiones liberales y al peso de los consejos profesionales. La pregunta es si en los movimientos reformista estudiados había algún tipo de propuesta alternativa o de orientación de la demanda o reconfiguración de la oferta.

R: Es un tema central porque cuando uno mira el problema universitario de la Argentina de principio de siglo en adelante, cuando uno diseña una cuestión universitaria (así como hay una cuestión social también hay una cuestión universitaria), esa cuestión está centrada en el profesionalismo, en la

crítica a la orientación exclusivamente profesionalista de las instituciones universitarias, a que los abogados estudien solamente Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Comercial y que los médicos no hagan investigación, que no exista en la universidad una institución dedicada a hacer investigación, como ellos dicen, “desinteresada y pura”.

Eso tenía además, desde la perspectiva de quienes protagonizaban la vida universitaria, dos consecuencias negativas. La primera era la consecuencia sobre la vida cultural en términos generales. La Argentina es un país conmovido por el impacto inmigratorio y por un proceso de crecimiento económico muy acelerado y no ha construido entre sus habitantes lazos de cohesión, lazos de solidaridad espiritual. En la medida en que eso no existe, no hay nación. Hay una factoría en todo caso, pero no una sociedad nacional.

Esa es una primera dimensión central del problema. La universidad no contribuye a la creación de una identidad nacional porque es “profesionalista”, porque a la gente lo único que le interesa es tener un título habilitante. La otra lectura es el déficit político. La Argentina tiene también, desde la perspectiva de esos críticos, una política que es esencialmente facciosa. No hay política programática, no hay programas de reforma institucional, no hay partidos orgánicos. Eso tiene mucho que ver también con un bajo nivel general de la política. De esta manera, el profesionalismo también tiene un costado negativo en lo que tiene que ver con la vida política en términos generales. Esas son críticas que vienen ya desde el siglo XIX y que los reformistas retoman como un elemento central. Lo retoma Deodoro Roca y sobre todo Julio V. González, el hijo de Joaquín, que después fue dirigente socialista y fue un dirigente reformista muy importante. Lo retoman con distintos matices. Uno de ellos, probablemente el más radical, es desvincular a la universidad del otorgamiento de títulos profesionales. Es decir, dejar la formación científica en la universidad y buscar escuelas superiores e instituciones dentro del ámbito del Estado que se ocupen exclusivamente de certificar la formación profesional.

La universidad no puede ser la organización que certifique la aptitud de un individuo para el ejercicio de una profesión liberal. Tiene que ser un lugar para la investigación, para la ciencia. La idea es que desvinculemos estas dos cuestiones.

Julio V. González está dentro de esa tradición mucho más radicalizada. Había otros que planteaban que, en el caso de la Facultad de Derecho, era necesario enseñar menos Derecho Civil, menos Derecho Comercial y darle más relevancia al Derecho Constitucional, a la Historia y al Derecho Administrativo. A partir de allí se supone que puede formarse mejor a la clase política porque el bajo nivel de la política o los problemas de la política tienen que ver con temas de formación universitaria.

De todas formas, no se puede leer la universidad de la reforma desde 1918 en adelante, únicamente a partir de la lectura de los textos y proyectos de Julio V. González o de Deodoro Roca. En definitiva, cuando uno hace una historia social de las instituciones universitarias lo que cristaliza no son necesariamente los proyectos y las ideas de los intelectuales y los que piensan la vida académica. La vida de la universidad tiene mucho más que ver con aquellos que demandan, con los sectores que están en condiciones de ingresar a la universidad y que quieren un título profesional. Porque el “premio” que la sociedad argentina daba en aquellos años (el premio en términos materiales y en términos simbólicos), a quienes ejercían un título profesional era demasiado alto para que la institución dejara de lado la formación profesional y priorizara las cuestiones científicas.

P: ¿Qué modelo contemporáneo había que “abriera los ojos” de la gente de la reforma en términos de una alternativa al modelo no “profesionalista” en el mundo?

R: La universidad tiene un modelo muy claro al que nadie le da mucha importancia: el modelo alemán. Esa es la fuente de referencia central. Ahí hay tres modelos: el nuestro (el modelo napoleónico); un modelo alternativo, que es el alemán y un tercer modelo que es el que toma Joaquín V. González, el inglés, el de Oxford. Este último es comprendido como el de la universidad orientada a la formación de las elites. Pero estas no son cuestiones que uno pueda decidir o resolver sentado en un escritorio y pensando cómo es la universidad. Las instituciones universitarias tienen a la larga mucho más que ver con lo que demanda la gente que va a estudiar, con quienes protagonizan su vida cotidiana.

P: ¿Quiénes fueron y cómo fueron las conexiones que condujeron, en el mundo de la ideas, a la importación, a la inclusión, y al debate con el modelo alemán en ese momento?

R: Algo que me llamó la atención es que estas discusiones aparecen en forma bastante temprana. Ramon J. Cárcano escribió un libro sobre la Universidad de Córdoba en la década de 1890.¹³ Hizo allí una descripción muy clara del funcionamiento del modelo alemán. El problema no era solamente la orientación general de la universidad sino otras instituciones características del sistema alemán. El sistema de seminario, por ejemplo, que ellos no plantearon generalizar a todo el sistema universitario pero insistieron en introducir; la figura que ellos llamaron “privatdozent” que acá se lee como el docente libre y que puede poner un curso paralelo al del titular. Se puede cursar el del titular o el del docente libre, tienen la misma validez. Es decir, una cuestión central era darles opciones a los estudiantes para que pudiesen elegir qué cursar y la otra cuestión era la asistencia libre a clase, que finalmente la reforma incorporó, en principio con distintas modalidades.

El “vehiculizador” más importante del modelo académico alemán, el que brega más porque se implante ese modelo y sus instituciones en términos generales -con poco éxito- es Ernesto Quesada. Pasó una parte importante de su vida en Alemania y dentro de ese ámbito, de esa elite, es uno de los críticos más severos del sistema y sus críticas coinciden también con las de los reformistas.

Quesada es de esas figuras que vienen del sistema anterior y son los que se quedan durante los primeros años de la década de 1920, lo que permite cuestionar un poco la idea de la ruptura en lo que tiene que ver con el personal universitario. Fue interventor en la Facultad de Derecho de la UBA en 1919. Un intelectual que viene de los sectores de la elite, si se puede decir así, de la antigua conducción universitaria y que permanece allí.

Toda esta insistencia en el modelo alemán tiene poca proyección porque la matriz del sistema universitario está determinada, en este caso, por las demandas que tiene la sociedad.

¹³ Carcano, Ramón J. (1892) *Universidad de Córdoba. Algunas palabras sobre su organización*, Buenos Aires, Félix Lajouane, Librere-Editor.

P: Mi pregunta tiene que ver con la universidad de la década de 1990. Tengo entendido que hubo propuestas para separar la habilitación académica de la profesional, como en los Estados Unidos, anteriores a la aprobación de la Ley de Educación Superior, pero después no cristalizó en la aprobación de la nueva Ley de Educación Superior. En los años noventa se incorpora una nueva serie de elementos en la universidad como la diversificación de fuentes de financiamiento. Quería pedirle que nos contara si tiene alguna reflexión hecha sobre lo que se hacía en los noventa.

R: En realidad estamos hablando de dos mundos completamente distintos. Me ha tocado en algún momento, sobre todo con la cuestión de la reforma, participar en varios paneles. Participé como invitado en el congreso que hizo la Federación Universitaria Argentina y siempre terminé discutiendo mucho, incluso a veces con algunas autoridades universitarias porque a menudo proyectan algunos de estos problemas de 1918 a las cuestiones actuales. Como historiador -vicio profesional-, separo las cuestiones que tienen que ver con esa situación en relación con 1918. Insisto en señalar que son sustancialmente distintas.

La universidad de 1918 tenía 8 mil estudiantes. El censo de 2004 mostraba un sistema con un millón y medio de estudiantes universitarios. Había tres instituciones nacionales y dos provinciales. Hoy tenemos más de 100 universidades. Además, hoy tenemos en el sistema un grado de fragmentación notable, entre universidades, institutos universitarios, universidades de masas, universidades de elite, universidades orientadas hacia postgrado, universidades que están casi concentradas exclusivamente en la obtención del grado. Son realidades profundamente distintas. No tendría mucho sentido extenderme en la discusión. El problema de la acreditación y la evaluación son cuestiones que están muy vinculadas también a ese proceso de diversificación del sistema. La cantidad y la diversidad institucional requieren, de alguna manera, la fijación de parámetros comunes. Sobre todo teniendo en cuenta, no solamente el contexto argentino, sino además el proceso de internacionalización de la educación superior, el problema de la creación de un espacio universitario común en el ámbito del MERCOSUR. Todas estas cuestiones -podrán gustarnos más o menos- son inevitables en ese contexto de fragmentación y diversidad, de creación de nuevas instituciones, de aparición

de nuevas universidades con criterios distintos. Esa universidad era de elite, para un sector extremadamente exclusivo de la población y contenían estructuras muy homogéneas. Así fue en Argentina y en la mayor parte del mundo hasta 1945.

P: En la Ley de Educación Superior, el artículo 22 trata el tema de los colegios universitarios. Quería saber su opinión dado que como nuestro país se rige con la Ley de Educación Nacional, la secundaria pasa a ser obligatoria y crece la demanda de estudiantes que van a acceder a la universidad o a una capacitación superior. ¿Usted ve en esto una posibilidad de aumentar la oferta educativa con respecto a la demanda? Estamos estudiando justo el tema y vemos que hay algunas instituciones que han abierto que tienen capacidad de tener colegios universitarios donde se hace una tecnicatura con otras especialidades. Además de hacer que las poblaciones no se trasladen a centros, sin despoblar universidades de municipios que después por falta de recursos humanos se pasan a ciudades grandes. ¿Qué opina usted al respecto? ¿Será esto positivo? ¿Cómo se puede orientar la capacitación de estos colegios?

R: Conozco poco de este tema y no sé en qué estado se encuentra la discusión. Creo que el proceso de “masificación” de la enseñanza universitaria es una variable central y que no vamos a volver atrás y espero que no volvamos atrás.

En función de los que comentabas recién, se me vienen a la mente algunos de los análisis que hace Claudio Rama en su libro *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Rama señala entre los elementos que limitan de alguna manera el acceso a la educación superior esas cuestiones que están planteando ustedes, es decir, el problema de la distancia, el problema regional.¹⁴

No sé si lo planteas específicamente con respecto a la Argentina porque el libro se refiere al tema de la educación superior en América Latina, en términos generales.

Pero también aparece un problema con la consistencia científica y académica de cada uno de esos proyectos. Me parece que esto último es

¹⁴ Rama, Claudio (2006), *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, FCE, Buenos Aires.

central porque la idea no es solamente crear el edificio sino también pasar el examen de la consistencia científica y técnica de cada uno de esos proyectos. Me imagino que hay que analizarlos en función de cada situación en particular.

Di clases de grado y de postgrado en lugares muy diversos en la Argentina. A lo largo de casi 20 años me ha tocado dar clases en distintas instituciones. Lo que llama la atención justamente es la extrema heterogeneidad en materia de niveles académicos, en niveles de competencia de los alumnos, de los estudiantes. Creo que el principal peligro de esto es que esas instituciones en lugar de igualar, *reproduzcan* en definitiva esas mismas desigualdades. Entonces me parece que la cuestión central es el problema de la consistencia académica y científica de cada uno. Teniendo en cuenta que se trata del primer tramo, deberían privilegiar todo aquello que tiene que ver con lo que llamamos habitualmente la “formación básica y general”. Me parece que es la tendencia que sigue habiendo en la mayor parte de las instituciones universitarias. Pero mucho más que estas reflexiones no puedo dar -insisto-, porque no soy un especialista en este tipo de tema.

P: Antes de tu exposición algunos estudiantes del Doctorado habíamos estado discutiendo un artículo que salió recientemente de una investigadora que trabaja en Boston sobre la CONEAU. En él se decía que Argentina seguía tomando indicadores que no caracterizan a las universidades argentinas. Específicamente se centraba en el sistema de la CONEAU de evaluar y acreditar con una mirada más humboldteana, de universidades que son profesionalistas y napoleónicas. No lo decía tan directamente pero se preguntaba: “¿Por qué no evaluar enseñanzas?” Porque lo que hacen las universidades argentinas es enseñar; no es investigar. Creo que lo que decía mi compañera en la pregunta anterior tiene que ver un poco con la misma crítica que se le puede hacer a los reformistas de 1918, es decir, qué estaban mirando. Por otro lado, quería preguntarte algo en relación con otra de las preguntas anteriores, si no pensás que la presencia cada vez más fuerte de los Estados Unidos en América Latina no ha sido un factor que influyó en los procesos de reforma que se intentaron -no solamente en Argentina sino en varias regiones de América Latina-. Comenzaron quizás a partir de la revolución de 1918, pero posteriormente se fueron dando por la presencia más activa de Estados Unidos en los países de América Latina. Si no consideras

que, si bien Quesada es un actor clave en el proceso de reforma, que la presencia más fuerte de los Estados Unidos en América Latina también hizo que estuviésemos mirando un poco más el modelo humboldteano en la universidad. Me parece que tomando lo que habías dicho sobre los procesos de reforma (qué estaban mirando los reformistas), la crítica puede ser similar ahora: qué estamos mirando nosotros hoy o qué quiere la CONEAU que sean las universidades de Argentina.

R: Me parece que ese es el primer problema de la CONEAU. Están pensando en un modelo de lo que debería ser la universidad. Me parece que orientan la evaluación en ese sentido. Pero, por otro lado creo que hay un consenso incorporado en la comunidad universitaria de los que tienen la responsabilidad de tomar decisiones, en el sentido en que no hay universidad si no se hace investigación científica y si no hay investigación científica, no hay universidad.

P: CONEAU no genera los estándares de acreditación. Los estándares de acreditación son generados, por ley de Educación Superior, por el Consejo de Universidades (el Ministerio) en acuerdo o en consulta con las propias universidades. Se trata de estándares definidos con participación de las universidades. Eso me hace pensar que las universidades también queremos evitar que se pierda algo tan esencial como la investigación.

R: Me parece que el consenso que hay sobre esta cuestión de la investigación científica no es el mismo que existía en 1918. Esto es algo que se ha impuesto sobre todo desde mediados de siglo y que tiene que ver mucho en una primera etapa -de 1945 a 1946 en adelante-, con esa confianza en que la ciencia resuelve todos los problemas. El lugar que tiene la ciencia en el sistema universitario me parece que ha de ser visto en ese contexto, también en las décadas de 1950 y 1960. En lo que tiene que ver con la segunda pregunta, creo que tendría que analizar el problema con más detalles a partir de mediados del siglo XX, donde probablemente el escenario sea distinto. Si lo veo desde la primera mitad del siglo, los tres grandes modelos de referencia son el francés, el alemán y el inglés, que iría en un segundo tramo. Son tres modelos distintos. Uno tiene que ver con las profesiones liberales; otro, con la formación de las elites de gobernantes (al menos así lo leen ellos); y el tercero, con la investigación científica.

Puede ser que la discusión pase por otros niveles. No veo una preocupación central por pensar en función de los modelos estadounidenses sino fundamentalmente, de los europeos.

P: He participado de varios seminarios permanentes y el de hoy me gustó y me ayudó mucho gracias al aplomo con el que usted se refirió a las críticas que le hicieron a sus trabajos y en especial, en el momento de sus defensas (e hizo todo con el mismo tono de voz).

R: Cuando uno tiene que hablar de la “trastienda de la investigación” estas son cuestiones centrales porque uno trabaja en gran medida en una comunidad científica. También lo hace en función de las percepciones que los demás tienen de su trabajo. Uno no puede dejar de incluirlas en una reflexión de estas características. Formamos parte de una comunidad más amplia y el trabajo científico no existe si no es en estos contextos, en esos marcos institucionales y en el marco de grupos y de personas que discuten habitualmente sobre los mismos temas y que trabajan sobre problemas similares.

P: En el Doctorado que estoy haciendo en la Universidad -donde se discute mucho-, a veces tenemos que presentar avances e informes con estas críticas. A veces uno pasa por momentos de inseguridad en la tesis y siente un poco de temor ante ellas. Sin embargo, me parece que es una instancia muy válida porque podemos recibir las críticas antes de la defensa.

R: En realidad, debo decir que las críticas me molestan mucho más de lo que parece acá. El enojo me dura un tiempo y después me pongo a pensar, recuperando siempre esta cuestión en la que insisto bastante. Esto pasa en Historia, no sé si pase en otras disciplinas. En Historia hay perfiles muy distintos, personas que pertenecen a la misma profesión, se reconocen todos como historiadores, pero cuando uno ve el tipo de trabajo que hacen y el tipo de aproximación que manejan, es difícil identificar qué es lo que tienen en común. Creo que ese es un problema. Las comunidades científicas también tienen su propia división de trabajo interno.

Hay gente que hace mejor ciertas cosas; hay gente que hace mejor el trabajo de base y hay otros que hacen mejor la síntesis. Esto pasa en cualquier comunidad científica. Para mí el trabajo de base es fundamental. Uno tiene que recuperar a la larga ciertas “técnicas artesanales” de trabajo que no son

muy distintas a las formas en las que se hacía historia en Leipzig en 1820. Hay cierto tipo de prácticas que son indispensables cuando uno quiere crear conocimiento original.

Ahora, someterse a la crítica me parece fundamental. Uno se puede enojar, pero no hay trabajo científico si no hay crítica, si no hay análisis y uno tiene que tener suficiente flexibilidad para escucharlas, para pensarlas, para procesarlas y para rechazarlas, si considera que no son pertinentes. A lo único que uno no se puede negar nunca es a las críticas.

P: Tanto en el Programa de Doctorado como en el de Maestría en Educación en esta Universidad, siempre incluyo como parte de la formación, la socialización académica y de lo que estamos hablando es precisamente de eso, más allá de la formación específica en el “oficio” de hacer investigación o en el “oficio” de hacer docencia universitaria. Como bien señalas, es fundamental exponerse a la crítica, sufrir los dolores de estómago y ver cómo uno se las arregla, después de pensar que esas críticas vienen de alguien que no entendió nada, que no lo supo leer, que viene de “no se dónde” y al día siguiente o a los dos días uno se dice “no se si me estoy sometiendo a la autoridad o a lo mejor quien hizo la crítica tenía alguna razón”. Todo ese tipo de procesos personales e individuales a los que uno se somete, forman parte de la formación académica como forman parte de la vida en general. Todos en la interacción tenemos una imagen de nosotros mismos que proviene de la imagen que nos devuelven los demás. Es cierto en general y en este caso, en lo que respecta a la labor intelectual y académica.

Me parece que tu exposición ha sido muy interesante. Realmente hiciste la tarea de reconstruir cómo llegaste a esta investigación a la que te referiste desde el pasado. Me pareció muy interesante tu señalamiento, a partir del caso Portantiero y otros, de cómo uno mira e interpreta el pasado y de ese modo, el conocimiento del presente. La visión lega que uno tiene (esto es, no producto de la investigación profunda) de la reforma universitaria es muy diferente. Lo que estás diciendo acerca de la reivindicación del modelo de investigación de la universidad productora de conocimiento respecto de la universidad formadora de profesionales, no es la visión superficial que se tiene de la reforma de 1918.

R: La forma en que interpretamos el pasado tiene mucho que ver con a dónde dirige uno la mirada. El trabajo de Portantiero sigue siendo fundamental. Les mostré sólo una vertiente del problema. Con el tiempo vamos descubriendo nuevas aristas y nuevas características del problema que son centrales y a las que otros historiadores no llegaron. No parto de un cuestionamiento radical, ni digo tampoco que las interpretaciones anteriores eran equivocadas. Me parece importante para tener una visión más acabada del problema, enfocar y poner la mirada en otros lugares. También el conocimiento científico se construye así. En Historia el conocimiento es por aproximación, se va renovando a partir de la aparición de nuevas preguntas y de nuevos problemas.

P: Eso se da en todas las Ciencias Sociales. Muchas veces me encontré con que los historiadores tienen una imagen, una sensación, una percepción de “minusvalía”, respecto, por ejemplo, de la gente que hace Sociología, por no tener hipótesis al inicio de una investigación. En realidad las tienen. Muchas veces me encuentro con que los historiadores piensan que trabajan directamente con las fuentes y con los archivos, pero cuando llegan a los archivos y cuando llegan a las fuentes, llegan con todo un “equipo”.

R: Ahí hay un problema que es el de la relación con las teorías, con las estructuras, con los conceptos. La Historia es ciencia del cambio en la sociedad. Entonces la relación con las estructuras, con los armazones conceptuales más articulados, es distinta porque no pueden dar cuenta del problema del movimiento y esa me parece que es la dimensión central, es lo que nos separa de todo el resto. El análisis es muchísimo menos estructural. Pensando de nuevo en el problema de las evaluaciones, cuando tengo que llenar los formularios para los proyectos de investigación, me encuentro con un montón de ítems que no se cómo completar porque en realidad tenemos una forma de pensar y de aproximarnos a la realidad social que es distinta y esa distinción tiene que ver esencialmente con que nuestra preocupación es el cambio, es la dinámica social.

P: Tengo la intuición que dentro de las Ciencias Sociales, por lo menos hoy y desde hace décadas, en el trabajo de los investigadores de la Historia, la teoría les oscurece menos la mirada sobre la realidad de lo que ocurre en otros campos.

R: Estoy absolutamente seguro que eso es así.

P: Eso es para sacarse el sombrero. Lo veo en el campo de la Educación, en el campo de la Antropología, en el campo de la Sociología, donde me parece que en la práctica la teoría oscurece y a veces hace que el discurso reemplace el contacto con la realidad “real”. Esto mantiene la “investigación” en el plano del discurso antes que en el plano de la descripción y el contacto con la realidad. Me parece que los historiadores escapan más de esa enfermedad.

R: También hay que establecer matices; hay historiadores que tienen una aproximación más teórica.

P: Quiero hacer una pregunta muy cortita, vinculada con lo que se planteaba en una pregunta anterior, relacionada con una experiencia de investigación muy acotada, de muy corto alcance, que está vinculada a una disciplina que es la Psicología y la Historia de la Psicología. Mi consulta se refiere al sentido de la socialización del conocimiento (habida cuenta de que en Ciencias Sociales quizás uno verifica, por lo menos en mi experiencia, cierta dificultad en el horizonte compartido de lo que se va generando con estas investigaciones) y en concreto es, ¿qué lugar te parece que tuvo en el debate contemporáneo historiográfico tu hallazgo o, por lo menos, la iluminación distinta y la apertura a fuentes y documentos diversos que daban otra interpretación de la reforma?

R: Algunos de estos trabajos son bastante recientes, otros menos. Podría hablar un poco más quizás del impacto de mis trabajos sobre la facultad, pero tampoco se si soy el más indicado para hacerlo porque pensé algunas cosas en función de la temática de este seminario. Creo que hay algunos problemas que están vinculados con el hecho de que estamos en comunidades académicas muy fragmentadas. Creo que, en líneas generales, hay un problema en el impacto de muchos de estos trabajos. Si tuviera que decir qué es lo que me pasa cuando expongo la reforma desde esta perspectiva en muchos de los lugares en que he tenido que hacerlo -reuniones de dirigentes universitarios, rectores-, tendría que decir que me va bastante mal porque ellos tienen otra lectura; y creo que no quieren escuchar otras cosas porque creo que saben cuál es el discurso que tienen que llevar adelante, qué es lo que les conviene hacer y no creo que vayan a escuchar con atención a

ningún historiador que vaya a contradecir algunos de sus postulados. No creo que esa sea una preocupación central.

En el ámbito académico me parece que los trabajos tardan en causar algún impacto y además hay una variable importante a tener en cuenta y es que cada vez es más difícil en las comunidades académicas locales poder encontrar ámbitos, espacios y lugares de diálogo porque la característica central es el proceso de fragmentación del conocimiento.

Nosotros tenemos unas jornadas inter-escuelas organizadas por historiadores cada dos años. En ellas hay de 150 a 160 mesas agrupadas en función de temáticas, de períodos, de metodologías; a veces uno encuentra en cada una de esas mesas, siete, ocho, nueve o diez historiadores. Me encuentro con esos problemas pero insisto, me parece que no soy el más adecuado para hacer ese balance. Si lo hice acá es porque era el tema de la exposición.



Universidad de
San Andrés

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.

- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.

- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.



Universidad de
San Andrés